

# **Die Pädagogisierung der Gesellschaft im Spannungsfeld funktionalistischer und machttheoretischer Perspektiven**

**Von der Fakultät Gesellschaftswissenschaften  
der Universität Duisburg – Essen zur Erlangung  
des akademischen Grades**

**Dr. phil.**

**genehmigte Dissertation  
von**

**Rüttgers, Peter  
aus  
Moers**

**Tag der Disputation: 10.02.2010**

- 1. Gutachter: Prof. Dr. Jochen Zimmer**
- 2. Gutachter: Prof. Dr. Gerhard Bäcker**

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>1. Zur Pädagogisierung der Gesellschaft</b>	<b>10</b>
1.1. Expansion in Ausbildung und Wissenschaft	11
1.1.1. Einführung des Diplomstudienganges Pädagogik	12
1.1.2. Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Schwerpunkte	19
1.1.2.1. Erweiterung der Adressatenkreise	21
1.1.2.2. Erweiterung der Lebensbereiche	24
1.1.3. Zum Stellenwert der Pädagogik als Disziplin	27
1.1.4. Durchhierarchisierung der pädagogischen Ausbildung	30
1.2. Ausweitung pädagogischer Tätigkeitsfelder	33
1.2.1. Quantitative Entwicklung der außerschulischen Pädagogik	35
1.2.1.1. Entwicklung der Beschäftigungszahlen	35
1.2.1.2. Verberuflichung und Verfachlichung pädagogischer Arbeit	39
1.2.1.3. Zur Bedeutung der Wohlfahrtsverbände	42
1.2.2. Tätigkeiten, Klientel und Zuständigkeiten von Pädagogik	45
1.2.2.1. Tätigkeitsmerkmale und Methoden von Sozialpädagogik	45
1.2.2.2. Die Klientel psychosozialer Arbeit	48
1.2.2.3. Zur Zuständigkeit praktischer Pädagogik	51
1.2.3. Vergesellschaftung von Erziehung	53
1.2.3.1. Von der privaten zur öffentlichen Erziehung	53
1.2.3.2. Verlust des pädagogischen Raumes	55
1.2.3.3. Pädagogik als Bestandteil der Alltagskultur	57
1.3. Zielsetzungen sozialpädagogischer Arbeit	61
1.3.1. Hilfe bei der Lebensbewältigung	63
1.3.2. Förderung der Kommunikationsfähigkeit	67
1.3.3. Stärkung der Individualität	69
1.3.4. Prävention	72

<b>2.</b>	<b>Pädagogisierung als Reaktion auf die Bedingungen der Risikogesellschaft</b>	<b>76</b>
2.1.	Die Theorie der Risikogesellschaft	78
2.1.1.	Die Dynamik der Risikogesellschaft	78
2.1.2.	Zum Begriff des Risikos	80
2.1.3.	Die Bundesrepublik als Risikogesellschaft	84
2.1.3.1.	Individualisierung von Lebensläufen	87
2.1.3.2.	Bastelbiografie	90
2.1.3.3.	Verhandlungsmoral	95
2.1.3.4.	Optimierungsgebot	100
2.1.4.	Gegenmoderne	103
2.2.	Pädagogische Unterstützung bei den Anforderungen der Risikogesellschaft	108
2.2.1.	Hilfe bei der individuellen Lebensbewältigung	110
2.2.2.	Inszenierte Gemeinschaften	116
2.3.	Sozialpädagogische Beratung in der Risikogesellschaft	121
2.3.1.	Familienberatung	124
2.3.2.	Erziehungsberatung	129
2.4.	Jungen- und Männerarbeit in der enttraditionalisierten Gesellschaft	134
2.4.1.	Geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen	138

<b>3.</b>	<b>Pädagogisierung als professionelles Eigeninteresse</b>	<b>144</b>
3.1.	Funktionalistische und machttheoretische Perspektive	145
3.1.1.	Habitus	146
3.1.2.	Ökonomie der Praxis	150
3.1.3.	Träger der Pädagogisierung	155
3.2.	Professionalisierung, Problematisierung und pädagogischer Pessimismus	160
3.2.1.	Aufstieg durch Professionalisierung	161
3.2.2.	Diskursivierung und Problematisierung	170
3.2.3.	Pädagogischer Pessimismus und Expertenhegemonie	175
3.3.	Familienbildung	180
3.3.1.	Aufgaben und Zuständigkeiten von Familienbildung	180
3.3.2.	Zur Legitimation von Familienbildung	183
3.3.3.	Gewinnung neuer Adressatenkreise	187
3.4.	Sexualpädagogik	193
3.4.1.	Sexualpädagogik mit älteren Menschen	196
3.4.2.	Betriebliche Sexualpädagogik	200
<b>4.</b>	<b>Abschlussdiskussion</b>	<b>207</b>
4.1.	Zur Unterscheidung der Ebenen	207
4.2.	Pädagogisierung als das Ergebnis einer Wechselwirkung von Angebot und Nachfrage	212
	Literaturverzeichnis	217

## Einleitung

Im Laufe der letzten vierzig Jahre haben personenbezogene soziale Dienste<sup>1</sup> in Deutschland eine enorme quantitative und qualitative Expansion erfahren. Die Zahl der Menschen, die von professioneller Erziehung, Beratung etc. leben, ist in diesem Zeitraum gestiegen ebenso wie die Zahl der Klienten, die diese verschiedenen Hilfsangebote in Anspruch nehmen, wie auch die Themen gestiegen sind, die in psychosozialen Institutionen professionell bearbeitet werden.<sup>2</sup>

Diese zahlenmäßige und inhaltliche Erweiterung des außerschulischen Sozial- und Erziehungssystems wird in der vorliegenden Arbeit als Pädagogisierung der Gesellschaft bezeichnet; sie wird zunächst beschrieben und anschließend in zwei unterschiedlichen Perspektiven – einer funktionalistischen und einer machttheoretischen – betrachtet und erklärt.

Im **ersten Kapitel** geht es darum, den Prozess der Pädagogisierung darzustellen. Es handelt sich um eine Entwicklung, die Ende der 60er Jahre einsetzt. Kennzeichnend für diese Entwicklung sind eine quantitative und qualitative Ausweitung von pädagogischer Forschung und Lehre sowie eine Erweiterung von angestellten pädagogischen Arbeitskräften, Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen.

Bezogen auf die Entwicklung in pädagogischer Lehre und Forschung zeigt sich die Pädagogisierung in der Einrichtung des Studienganges Diplom-Pädagogik an Universitäten und der Studienrichtungen Diplom-Sozialarbeit und Diplom-Sozialpädagogik an Fachhochschulen. Hierdurch war es erstmals möglich, pädagogisches Personal für die Praxis auf wissenschaftlichem Niveau auszubilden, die pädagogische Forschung und Lehre auf neue Gebiete auszudehnen und neue Schwerpunkte und Fachrichtungen zu etablieren. Im Zuge der Umstellung auf Bachelor- beziehungsweise Masterabschlüsse sind die Diplom-Studiengänge in Hochschule und Fachhochschule zwar abgeschafft worden, im Kontext dieser Arbeit sind sie allerdings von zentraler Bedeutung;

---

<sup>1</sup> Hiermit sind lediglich psychosoziale Angebote gemeint und nicht professionelle Tätigkeiten im pflegerischen oder medizinischen Bereich.

<sup>2</sup> Es handelt sich also um einen Blick auf die Berufstätigkeiten im sozialen Bereich und nicht um finanzielle Zuwendungen oder Transferleistungen des Staates; in dieser Hinsicht reduziert der Staat vielmehr seine Tätigkeiten. Zu einer Kritik an dieser Sozialpolitik s. Butterwegge, C.: Krise und Zukunft des Sozialstaates, Wiesbaden 2005

zum einen deshalb, weil durch sie die Voraussetzung für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte geschaffen wurde, und zum anderen, weil die heute pädagogisch Tätigen ihr Studium als Diplom-Pädagoge, Diplom-Sozialpädagoge oder Diplom-Sozialarbeiter absolvierten; schließlich gibt es (noch) keine Erkenntnisse über den Berufsverbleib und die Tätigkeiten von Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge.

Im Bereich der praktischen Arbeit zeichnet sich gesellschaftliche Pädagogisierung quantitativ durch eine Vervielfachung des Personals aus, die Zahl der beruflich pädagogisch tätigen Fachkräfte hat sich in einem Zeitraum von ca. 40 Jahren vervielfacht. Qualitativ kommt die Pädagogisierung dadurch zum Ausdruck, dass sich die Zuständigkeiten professioneller Erziehung (Lebensbereiche, Personengruppen, Probleme) und die Arbeitsmethoden vervielfältigt haben, so dass berufsmäßige Erziehung immer weiter in den Alltag der Menschen eindringt.

Im **zweiten Kapitel** wird diese Pädagogisierung der Gesellschaft in einem funktionalistischen Theoriekontext erklärt. Der Ansatz geht davon aus, dass die Ausweitung professioneller Pädagogik eine Reaktion auf gesellschaftlichen Wandel ist. Bei der Erklärung der Notwendigkeit des Ausbaus pädagogischer Dienstleistungen beziehen sich die meisten pädagogischen Konzeptionen – ob explizit oder nicht – auf Phänomene gesellschaftlichen Wandels, wie sie Ulrich Beck in seiner Theorie der „Risikogesellschaft“ dargestellt hat. In Stichworten lässt sich dieser Wandel für den pädagogisch relevanten Bereich mit den Begriffen „Individualisierung von Lebensläufen“, „Bastelbiografie“, „Verhandlungsmoral“ und „Optimierungsgebot“ umschreiben. Die funktionalistische Argumentation geht davon aus, dass die gesellschaftliche Dynamik sowohl den Einzelnen, als auch soziale Gemeinschaften vor neuartige Herausforderungen und Anforderungen stellt, die ohne ein erweitertes und differenziertes Sozial- und Erziehungssystem nicht zu bewältigen sind. Diese Argumentation ist in fast allen pädagogischen Konzepten und Programmen zu finden; hierbei stehen die Interessen und das Bedürfnis der Klientel nach Lebensbewältigung im Mittelpunkt und bilden den Ausgangspunkt für die Begründung der Notwendigkeit, pädagogische Arbeit auf immer neue Personenkreise und Lebensbereiche auszudehnen.

Neben dieser fast durchweg anzutreffenden Argumentation findet sich in gesellschaftskritischen Ansätzen eine weitere Erklärung für die Entstehung gesellschaftlicher Pädagogisierung; neben den Aspekt der Hilfe für die Klientel tritt in diesen Analysen noch der Gesichtspunkt der sozialen Kontrolle und Integration durch Pädagogik, wie folgendes Zitat exemplarisch verdeutlicht:

„Es können zumindest zwei Gründe für das quantitative Wachstum von personenbezogenen sozialen Dienstleistungstätigkeiten angeführt werden: Zum einen resultiert die verstärkte staatliche Nachfrage nach sozialen Dienstleistungen aus den Anforderungen an sozialpolitische Leistungen, die auf die flexibilisierten Reproduktionsformen und destandardisierten Lebensläufe angemessen flexibel einzugehen vermögen. Dies ist eine der Kerneigenschaften der kommunikativ orientierten personenbezogenen Dienstleistungen – im Gegensatz zu den formalisierten Steuerungsformen Geld und Recht; zum anderen aus den aus der Spaltung der Gesellschaft systematisch sich ergebenden und in quantitativer wie qualitativer Hinsicht aggravierten sozialen Problemkonstellationen und den Notwendigkeiten ihrer kontrollierenden Eindämmung und Pazifizierung.“<sup>3</sup>

Diese Erklärung von Pädagogisierung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter verfolgt; dies deshalb, weil die Mehrzahl der Argumentationen sich lediglich auf den sozialen Wandel und die daraus entstehenden Problemlagen und darauf reagierende pädagogische Angebote bezieht. Außerdem lässt sich auch eine gesellschaftskritische Position, die das Interesse an Anpassung und Befriedung mit einbezieht, als funktionalistische Erklärung begreifen. Unabhängig davon, ob mit dem Ausbau staatlicher oder staatlich geförderter pädagogischer Arbeitsplätze ein Interesse an Anpassung und Disziplinierung verbunden ist, wird der Prozess der Pädagogisierung auch hier lediglich als Reflex, als Reaktion auf zuvor erfolgten sozialen Wandel betrachtet. Eine Ausweitung psychosozialer Dienste scheint vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung unvermeidlich; dies ist der Kern der Argumentation aller funktionalistischen Ansätze.

---

<sup>3</sup> Schaarschuch, A., G. Flösser, H.-U. Otto: Dienstleistung, In: Otto, H.-U., H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, S. 266-274, S. 267

Während die zuvor grob skizzierten Erklärungen die gesellschaftliche Dynamik als zentrale Ursache für den Ausbau pädagogischer Dienste ansehen, wird im **dritten Kapitel** der Wechsel auf eine machttheoretische Perspektive vollzogen: Statt sozialen Wandel als treibendes und verursachendes Moment zu betrachten, werden hier die Interessen der pädagogischen Disziplin und Profession zur Ursache gesellschaftlicher Pädagogisierung.

Theoretischer Hintergrund für diesen Erklärungsansatz ist die Soziologie Pierre Bourdieus.

Im Kontext seiner Gesellschaftstheorie, die neben dem ökonomischen auch das soziale und kulturelle Kapital mit einbezieht, wird es möglich, auch symbolische Auseinandersetzungen als Kämpfe um Einfluss, Abgrenzung etc. zu begreifen.

Es handelt sich unter machttheoretischen Aspekten weder um die Interessen der Klientel von Pädagogik noch um (staatliche) Interessen an Eingliederung und Befriedung der Bevölkerung, sondern um die Interessen einer gesellschaftlichen Gruppe an sozialem Aufstieg. In diesem Zusammenhang kann die Erweiterung wissenschaftlicher und praktischer Pädagogik als erfolgreiches Aufstiegsprojekt interpretiert werden, wobei die Interessenten an Pädagogisierungsprozessen vor allem im neuen Kleinbürgertum sozial eingeordnet werden.

Dieser Aufstieg ist verbunden mit einer Verberuflichung, Verfachlichung und Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten. Zu seiner Legitimation benötigt er eine Problematisierung tendenziell aller Lebensbereiche und Bevölkerungsgruppen und einen pädagogischen Pessimismus, der immer mehr und ausgedehntere professionelle pädagogische Angebote rechtfertigt.

Im Mittelpunkt dieser machttheoretischen Perspektive steht die Frage, wie es „Pädagogik“ gelungen ist, soziale Probleme überhaupt erst als solche zu konstruieren und sich als Lösung für diese Probleme zu empfehlen.

Schließlich werden im **vierten Kapitel** die funktionalistische und die machttheoretische Perspektive anhand zentraler Begriffe gegenübergestellt, um die Unterschiede zu verdeutlichen, und es wird die Frage diskutiert, ob sie sich unvereinbar gegenüberstehen oder ob es eventuelle Überschneidungen, Gemeinsamkeiten oder sogar Ergänzungen gibt.



Der besseren Lesbarkeit halber wird im folgenden Text – außer natürlich in angegebenen Zitaten – durchgehend die männliche Form verwendet, obwohl es sich bei Sozial- und Erziehungsberufen um Tätigkeiten handelt, die überwiegend von Frauen ausgeübt werden. Die Form der Verdoppelung (Sozialpädagogin und Sozialpädagoge), die Schrägstrich-Variante (der/die Sozialpädagog/in) und die beide Geschlechter beschreibende Form (SozialarbeiterIn) schienen zu umständlich und leseunfreundlich. Wenn es nicht ausdrücklich anders betont wird, sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

## **1. Zur Pädagogisierung der Gesellschaft**

Das erste Kapitel befasst sich mit der Pädagogisierung der Gesellschaft. Gemeint ist hiermit eine enorme quantitative und qualitative Ausweitung professioneller pädagogischer Arbeit. Diese Entwicklung beginnt Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts und setzt sich seitdem kontinuierlich fort.

Im Bereich der Ausbildung zeigt sich Pädagogisierung durch die Einführung pädagogischer Studiengänge auf Universitäts- und Fachhochschulniveau. Dadurch verändert sich der Stellenwert der Erziehungswissenschaft innerhalb des Wissenschaftssystems. Zugleich werden immer mehr Bereiche des Lebens sowie Bevölkerungsgruppen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Parallel zum Bedeutungsgewinn der wissenschaftlichen Disziplin breitet sich die pädagogische Profession in neu erschlossene Handlungsfelder hinein aus. Professionelle Pädagogik erweitert ihre Zuständigkeit auf Bevölkerungsgruppen und Lebensbereiche, die bisher jenseits ihres Zugriffs lagen. Sie gewinnt – in Relation zur privaten Erziehung – an Gewicht.

Abschließend geht es um die Zielsetzungen von Pädagogik, d.h. um diejenigen Fähigkeiten, die Pädagogik bei ihrer Klientel erzeugen möchte.

## **1.1. Expansion in Ausbildung und Wissenschaft**

Die Entwicklung der Hochschulpädagogik ist seit Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre durch Expansion und einen relativen hochschulpolitischen Aufstieg der Erziehungswissenschaft gekennzeichnet.

Zum einen drückt sich die Expansion in einer Vervielfachung des wissenschaftlichen Personals aus: gab es 1966 noch 196 Professuren in der Erziehungswissenschaft (davon 147 an Pädagogischen Hochschulen), stieg die Zahl über 926 (479 an Pädagogischen Hochschulen) im Jahre 1977 auf 1.054 Professuren 1983 (hiervon 209 an Pädagogischen Hochschulen).<sup>4</sup>

Zum anderen gibt es zahlreiche inhaltliche Ausdifferenzierungen der Erziehungswissenschaft (s. S. 16ff) und – damit verbunden – erweiterte Studienschwerpunkte im neu etablierten Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Durch diese Ausdifferenzierung ergibt sich ein verändertes Profil der Universitätspädagogik, das über die ehemals (schulische) Bildungsdisziplin weit hinausgeht.

Neben diesen Veränderungen auf universitärer Ebene seit den späten sechziger Jahren sind – fast gleichzeitig – Fachhochschulstudiengänge für unterschiedliche erzieherische Arbeitsbereiche eingerichtet worden (s. S. 23f). Mit dem Diplom-Sozialarbeiter und dem Diplom-Sozialpädagogen wurde an Fachhochschulen eine Qualifikation für außerschulische pädagogische Tätigkeiten etabliert. Ausbildungen für professionelle pädagogische Arbeit existieren somit auf allen Ebenen des Bildungssystems, von der Universität über die Fachhochschule bis zur Berufsfachschule für Erzieher.

---

<sup>4</sup> Zahlen nach: Baumert, J., P.M. Roeder: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin, In: Alisch, L.-M., J. Baumert, K. Beck (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweig 1990, S. 79-128, S. 85

### 1.1.1. Einführung des Diplomstudienganges Pädagogik

1969 verabschiedete die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) eine „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“<sup>5</sup>. Dieser Beschluss ermöglichte ein eigenständiges erziehungswissenschaftliches Studium mit achtsemestriger Regelstudienzeit und den wahlobligatorischen Schwerpunkten

- Schulpädagogik
- Sozialpädagogik / Sozialarbeit
- Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung
- Sonderpädagogik
- Betriebspädagogik<sup>6</sup>

Das Studium war in ein jeweils viersemestriges Grund- und Hauptstudium eingeteilt, verbindliche Nebenfächer waren Psychologie und Soziologie, im Hauptstudium sollte einer der wahlobligatorischen Schwerpunkte belegt werden.<sup>7</sup>

Mit dem Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft wurde ein Hochschulstudium etabliert, das „für einen AkademikerInnen-Arbeitsmarkt vorrangig außerhalb von Schule und Hochschule qualifizieren sollte“<sup>8</sup> und dementsprechend seine Inhalte weit über den schulischen Bereich hinaus streute.

Die Einführung des Studienganges hatte zur Folge, dass sich die Erziehungswissenschaft „vom Status und Stigma einer auf bloße Dienstleistungsfunktion für Lehramtsstudiengänge begrenzten (und auch so wahrgenommenen) Wissenschaft“<sup>9</sup> befreien konnte, dass also die

---

<sup>5</sup> KMK: Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft, In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Jg. (1969), S. 209ff

<sup>6</sup> Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Blätter zur Berufskunde Band 3, 1983, Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin, S. 33ff

<sup>7</sup> Bereits vor Einführung des Diplomstudienganges gab es in der Bundesrepublik die Möglichkeit, Erziehungswissenschaft zu studieren mit den Abschlüssen Magister Artium, Lehrfach Pädagogik oder graduiert Sozialpädagoge; Vgl. hierzu: Nieke, W.: Erziehungswissenschaft (Studium), In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Stuttgart und Dresden 1995, S. 485-492

<sup>8</sup> Krüger, H.-H.: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen, In: Krüger / Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 303-318, S. 308

<sup>9</sup> Rauschenbach, T.: Sind nur Lehrer Pädagogen?, In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr.3 1992, S. 385-417, S. 387f

wissenschaftliche Pädagogik ihre Aufgaben und Herausforderungen zunehmend jenseits der Schule und der Lehrerverberession entfaltete.

Der Einrichtung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft lagen verschiedene Interessen und Intentionen zugrunde: Es waren zum einen die Absicht, die pädagogische Praxis zu verwissenschaftlichen (1), zum anderen Statusinteressen der Hochschulpädagogik (2) und schließlich das damalige politische Klima (3), die zur Entstehung des neuen Ausbildungsganges beigetragen haben.

(1) Ein zentrales Argument für die Einführung des Diplomstudienganges war die Behauptung der Notwendigkeit, die außerschulischen pädagogischen Tätigkeiten stärker zu verwissenschaftlichen und zu professionalisieren. Voraus ging die Kritik an der damaligen pädagogischen Praxis, die über kein allgemein anerkanntes wissenschaftliches Ausbildungs- und Qualifikationsniveau verfügte: „Diplom-Pädagogik, das war so gesehen damals eben auch ein Stück Institutionalisierung von Aufklärung, Gegenöffentlichkeit und Ideologiekritik“.<sup>10</sup>

Vor der Einrichtung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft war in den verschiedensten erzieherischen Praxisfeldern schlecht qualifiziertes und zumeist nur angelerntes Personal tätig, eindeutige Professionalisierungs- und Qualifikationsmerkmale waren nicht klar zugeordnet und definiert.

Mit dem neuen Studiengang auf wissenschaftlichem Niveau war beabsichtigt, ein Qualifikationsprofil zu etablieren, das die bisher als unzureichend empfundene Theorie und Praxis der unterschiedlichen pädagogischen Aufgabenfelder überwindet:

„ Der Studiengang der Diplom-Pädagogen mit ihren verschiedenen fachlichen Schwerpunkten wurde Ende der sechziger Jahre geschaffen, damit die vielfältigen Erziehungsaufgaben besser als früher und unter Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse gelöst werden können.“<sup>11</sup>

Dieses Zitat verdeutlicht die Rolle, die die Erziehungswissenschaft und der Diplom-Pädagoge bei einer Verbesserung und Reformierung der als defizitär

---

<sup>10</sup> Rauschenbach, T.: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte, In: Der pädagogische Blick, 1/1993, S. 5-18, S. 7

<sup>11</sup> Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde. Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin, Band 3, 5. Auflage 1981, S. 15

erfahrenen Praxis spielen sollten: Der Erziehungswissenschaft an den Universitäten wurde die Aufgabe zugeschrieben, durch verstärkte wissenschaftliche Forschung Erkenntnisse über Erziehungsvorgänge in den unterschiedlichsten Handlungsfeldern zu gewinnen; der Diplom-Pädagoge als „wissenschaftlich ausgebildeter Praktiker“<sup>12</sup> sollte in die Lage versetzt werden, mit Hilfe einer fundierten Hochschulausbildung diese Erkenntnisse wiederum in die Praxis zu transformieren, um auf dieser Grundlage zu einer wissenschaftlich reflektierten und innovativen pädagogischen Arbeit beizutragen.

Der Verweis auf die unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkte macht deutlich, dass der Diplom-Pädagoge keineswegs auf eine eindeutig definierte spätere Tätigkeit vorbereitet werden, sondern – entsprechend den fachlichen Schwerpunkten und den vielfältigen Erziehungsaufgaben – Einsatzmöglichkeiten in den verschiedensten pädagogischen Arbeitsfeldern haben sollte, wobei der Schwerpunkt dieser Tätigkeiten eindeutig in den außerschulischen Bereichen lag.

Verbunden mit der Kritik an der pädagogischen Praxis und der Hoffnung auf Verbesserung durch Verwissenschaftlichung war der Glaube an eine enge Verzahnung von erziehungswissenschaftlicher Forschung und praktischer pädagogischer Arbeit: Durch eine Hochschulausbildung sollten die erzieherischen Tätigkeiten außerhalb der Schule weniger durch Ehrenamtliche und Laien durchgeführt, als vielmehr durch ausgebildete Experten auf eine wissenschaftlich ausgewiesene und fundierte Basis gestellt werden. Mit der Einführung des Diplom-Pädagogen verband sich die Hoffnung, dass in der professionellen pädagogischen Arbeit *„durch gründlich wissenschaftlich ausgebildete und praktisch kompetente Pädagogen ein Neuanfang gemacht werden“*<sup>13</sup> kann.

Obwohl der Diplomstudiengang vornehmlich auf pädagogische Arbeitsfelder außerhalb der Schule vorbereiten sollte, ist seine Etablierung nicht das Ergebnis von Forderungen oder Interessen seitens der pädagogischen Praxis.

---

<sup>12</sup> Lüders, C.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik, Weinheim 1989

<sup>13</sup> Bundesanstalt für Arbeit: Blätter zur Berufskunde. Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin und Magister der Erziehungswissenschaft, Bielefeld 1994, S. 79

Die Abnehmerseite als potenzieller Arbeitgeber für Diplom-Pädagogen, wie beispielsweise die Wohlfahrtsverbände, sah von sich aus keinen Bedarf an einem wissenschaftlich qualifizierten Praktiker. Vielmehr war seitens der pädagogisch Tätigen eine Hochschulausbildung für Pädagogen mit verschiedenen Vorbehalten und Ängsten verbunden. Der neue Hochschulstudiengang war eher „eine ungewohnte, überfordernde Herausforderung für eine mit sich selbst zufriedene Praxis, die einfach nicht darauf vorbereitet war, sich öffentlich, mit wissenschaftlichen Mitteln und mit einem fachlich geschulten Blick in die Karten schauen zu lassen.“<sup>14</sup>

Deutlich wird das Desinteresse bzw. die Skepsis der Wohlfahrtsverbände als potenzielle Arbeitgeber für diplomierte Erziehungswissenschaftler an den Aussagen des Deutschen Landkreistages und des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge<sup>15</sup>.

Das Interesse an der Einführung eines Hochschulstudienganges lag also nicht auf der Seite der damals etablierten pädagogischen Praxis: „Nicht vorrangig die Praxis des Sozial-, Erziehungs- und Bildungswesens war an diesem Qualifikationsprofil interessiert – geschweige denn an seiner inhaltlich-konzeptionellen Entwicklung beteiligt“<sup>16</sup>.

(2) Ausschlaggebend für die Einführung des Diplom-Pädagogen waren vielmehr die Initiative und die Interessen der Hochschulpädagogik: „Die Einführung dieses Studienganges ist eher ein Beispiel für eine antizipatorische, aktive Professionalisierungspolitik der VertreterInnen des Faches Erziehungswissenschaft“<sup>17</sup>; die Interessen der Disziplin gingen einher mit der Hoffnung auf eine spätere Expansion des außerschulischen Bildungs- und Erziehungswesens.

Neben einer Statusaufwertung der Pädagogischen Hochschulen (allerdings ohne Anerkennung als Forschungseinrichtung durch die DFG) und dem damit

---

<sup>14</sup> Rauschenbach, T.: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte, In: Der pädagogische Blick, 1/1993, S. 5-18, S. 7

<sup>15</sup> Vgl.: Rauschenbach, T.: Diplom-PädagogInnen – Gewinner oder Verlierer auf dem Arbeitsmarkt?, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf, Opladen 2002, S. 31-42, S. 32

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Krüger, H.-H.: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen, In: Krüger, H.-H., Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1996, 2. Auflage, S. 303-313, S. 308

verbundenen Recht, akademische Grade bis zur Habilitation zu verleihen, ist durch die Etablierung des Diplomstudienganges ein Prestigegewinn, „eine grundlegende Veränderung der Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin eingeleitet worden“<sup>18</sup>.

Die Erziehungswissenschaft konnte ihren Zuständigkeitsbereich, die Lehrtätigkeit und Forschung auf neue Gebiete ausdehnen. Dies geschah unter der Voraussetzung, dass die wissenschaftliche Pädagogik die Sozialpädagogik und verschiedene pädagogische Fachrichtungen als Teilbereiche akzeptierte und sie dadurch zu Wissenschaften beziehungsweise wissenschaftlichen Spezialdisziplinen an Universitäten aufwertete.

Die Absicht, die pädagogische Arbeit durch Verwissenschaftlichung zu verbessern, stand also in Übereinstimmung mit den Interessen und Ambitionen der Hochschulpädagogik: „Der Diplom-Studiengang sollte deshalb nicht nur die Qualität der Ausbildung verbessern, sondern gleichsam auch als Motor bei der Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft hin zu einer anerkannten Sozialwissenschaft wirken.“<sup>19</sup>

Die Etablierung eines eigenen Studienganges auf Hochschulebene war für die akademische Pädagogik ein Aufstiegsprojekt. Hierdurch „forcierte die Erziehungswissenschaft selbst ihre gesellschaftliche Rolle noch dadurch, daß sie seit 1968 große, im Ergebnis auch erfolgreiche Anstrengungen für die Einrichtung eines Diplomstudienganges unternahm“.<sup>20</sup>

Obwohl die Interessen der Disziplin bei der Konzeption des Diplomstudienganges eine gewichtige Rolle spielten, ist seine Einrichtung ohne die Berücksichtigung der damaligen politischen Situation nicht vollständig zu verstehen.

---

<sup>18</sup> Rauschenbach, T.: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Ausbildungsgeschichte, In: Der pädagogische Blick, 1/93, S. 5-18, S. 8

<sup>19</sup> Lüders, C.: Studium und Berufe, In: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek b. Hamburg 1994, S. 586-591, S. 577

<sup>20</sup> Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990, In: Harney, K.H., H.-H. Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit, Opladen 1997, S. 111-154, S. 125



(3) Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre herrschte in der Bundesrepublik unter der sozialliberalen Koalition ein politisches Klima<sup>21</sup>, das in weiten Bereichen der Sozialpolitik auf grundlegende Reformen und gesellschaftliche Neuerungen abzielte; geprägt war diese Zeit durch den „Glauben an eine grundlegende Reform der gesellschaftlichen Institutionen.“<sup>22</sup> Beabsichtigt war ein Ausbau des Sozialstaates, eine aktive Bildungs- und Sozialpolitik, die durch umfassende Neuerungen und Reformen eine qualitative Verbesserung und quantitative Erweiterung pädagogischer Dienstleistungen – nicht nur innerhalb der Schule<sup>23</sup> – gewährleisten sollte. Der wissenschaftlich qualifizierte Diplom-Pädagoge als „Kind der Bildungsreform“<sup>24</sup> sollte in der Lage sein, erwartbare neue Aufgaben und Herausforderungen einer im Aufbau befindlichen Dienstleistungsgesellschaft zu erfüllen und dadurch den sozialen Fortschritt zu gewährleisten. In diesem Sinne schuf der neue Hochschulstudiengang „die professionelle Voraussetzung einer innovativen Erziehungs- und Bildungspraxis“<sup>25</sup>, mit deren Hilfe die Vorstellungen und Konzeptionen einer reformorientierten sozialpolitischen Praxis umgesetzt werden sollten.

Im Zusammenhang mit den verschiedensten sozialliberalen Reformprogrammen bestimmte zudem noch ein erweitertes öffentliches Interesse an pädagogischen Fragestellungen das politische Klima. Die Unzufriedenheit mit der bisherigen pädagogischen Praxis, die von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen formulierte Kritik an den (sozial)politischen Verhältnissen waren Ausdruck eines allgemeinen Wertewandels, der auch zu einer verstärkten öffentlichen Thematisierung erziehungswissenschaftlich relevanter Themen führte. Insofern ist die

---

<sup>21</sup> Zur damaligen politischen Situation und der Bedeutung von bildungspolitischen Themen in der politischen Auseinandersetzung vgl.: Glaser, H.: Deutsche Kultur 1945 – 2000, Darmstadt 1997, S. 339ff

<sup>22</sup> Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982, S. 251

<sup>23</sup> Im Bereich der schulischen Bildung wurden in diesem Zusammenhang eine höhere Bildungsbeteiligung und mehr Chancengleichheit angestrebt; zu den diesbezüglichen Gutachten und Studien der Bildungskommission und der Bund-Länder-Kommission vgl. Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung, Weinheim und München 1988, S. 273f

<sup>24</sup> Hommerich, C.: Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform, Frankfurt a.M./New York 1984

<sup>25</sup> Bahn Müller, R., T. Rauschenbach, W. Trede: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt, Weinheim und München 1988, S. 31

Einrichtung des Diplomstudienganges Pädagogik „auch das Ergebnis von Zeitumständen, z.B. der verbreiteten Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, besonders auch im Bildungs-, Weiterbildungs-, Erziehungs- und Sozialwesen in der Bundesrepublik zu jener Zeit.“<sup>26</sup>

Diese Kritik und Unzufriedenheit an sozialen Zuständen allgemein und der pädagogischen Praxis im Besonderen traf sich mit einem „neuen, optimistisch-reformerischen Selbstverständnis der Pädagogik“<sup>27</sup>. Der Erziehungswissenschaft sollte die Aufgabe zukommen, die Erwartungen und Hoffnungen auf eine reformierte, innovative pädagogische Praxis durch eine Erweiterung der Zuständigkeiten und eine Intensivierung in Forschung und Lehre zu erfüllen. Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft war somit ein attraktives Angebot „für eine junge Studierendenkohorte der späten "68er-Generation", eine bis dahin nicht vorhandene Perspektive auf einem pulsierenden, dynamischen und im Anschluss an die Bildungsreform in Bewegung gekommenen Arbeitsmarkt des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens (...).“<sup>28</sup>

Die Attraktivität des neuen Studienganges kann anhand der Zahlen der Absolventen belegt werden: gab es 1975 erst 1.103 Absolventen, so stieg deren Zahl im Jahre 1985 auf 2.397 und lag in 2000 schon bei 3.777.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde. Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin, Band 3, 5. Auflage 1981, S. 62

<sup>27</sup> Lüders, C.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik, Weinheim 1989, S. 121

<sup>28</sup> Krüger, H.-H., T. Rauschenbach: PädagogInnen in Studium und Beruf – eine einleitende Skizze, In: Dies. (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven, Wiesbaden 2004, S. 9-30, S. 10

<sup>29</sup> Zahlen nach: Züchner, I.: Diplom – Magister – Lehramt: Studierende in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, a.a.O., S. 239-244, S. 240

### **1.1.2. Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Schwerpunkte**

Getragen von politischen Reformbestrebungen Anfang der siebziger Jahre und eigenen Statusinteressen erweiterte die wissenschaftliche Pädagogik ihren Forschungs- und Lehrbereich auf immer weitere Fragestellungen und Gebiete. In Verbindung mit dem „Diplom-Pädagogen“ konnte die Erziehungswissenschaft stellenmäßig expandieren, sich thematisch ausdifferenzieren und sich – durch das allgemeine Interesse an Bildungsproblemen – kurzfristig in der Öffentlichkeit und innerhalb der Hochschule eine relative Aufwertung verschaffen: „Diese institutionelle Aufwertung des Faches geht einher mit einer Expansion der pädagogischen Fragestellungen über den Bereich der Schule und des öffentlichen Bildungswesens hinaus auf andere Felder öffentlicher Arbeit und auf andere Dimensionen der Ordnungen des Generationenfeldes. Es ist vor allem dieser Prozeß der Expansion und des Bedeutungszuwachses der pädagogischen Reflexion, in dem sich die Zäsur in der Geschichte des Faches besonders signifikant ausdrückt.“<sup>30</sup>

Offensichtliches Merkmal dieser Zäsur und der Aufwertung des Faches ist die verstärkte Konzentration der Erziehungswissenschaft auf außerschulische Bereiche, die in stetig wachsenden Forschungs- und Studienschwerpunkten, neuen Fachrichtungen und zu bedienenden Praxisfeldern zum Ausdruck kommt. Waren im Rahmen des Diplomstudienganges ursprünglich 5 Schwerpunkte vorgesehen, so haben sich seitdem zahlreiche neue Schwerpunkte etabliert. Ein Ende der Ausweitung scheint nicht absehbar: „Nach 30 Jahren finden wir mindestens 40 verschiedene Schwerpunkte vor, darunter lokale Unikate, und dass die Innovationsfreude erlahmen wird, ist eher unwahrscheinlich.“<sup>31</sup>

Die thematische Erweiterung und Differenzierung erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre ist Ergebnis einer

---

<sup>30</sup> Tenorth, H.-E.: Profession und Disziplin, In: Krüger, H.-H., T. Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim und München 1994, S. 17-28, S. 21

<sup>31</sup> Vogel, P.: Das Studium der Erziehungswissenschaft, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, Opladen 2002, S. 13-20, S. 14

„Tendenz zur Abspaltung und Verselbständigung von Studienrichtungen zu eng spezialisierten, berufsfeldbezogenen Studiengängen“.<sup>32</sup>

Es scheint, dass die Entwicklung innerhalb der Wissenschaft mit dem Phänomen der Pädagogisierung der Gesellschaft korreliert, ohne an dieser Stelle sagen zu können, welcher Art die Zusammenhänge exakt sind. Festzuhalten bleibt allerdings, dass durch die Einführung des Diplomstudienganges bisher verschlossene Bereiche des Lebens und Teile der Bevölkerung zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre wurden und dass durch den stark nachgefragten Studiengang mehr erziehungswissenschaftliches Wissen und eine größere Anzahl erziehungswissenschaftlich ausgebildeter Fachkräfte zur Verfügung gestellt wurden.

---

<sup>32</sup> Wagner-Winterhager, L. (unter Mitarbeit von Jutta Lübbert): Neue Entwicklungen in den wissenschaftlichen Diplomstudiengängen Erziehungswissenschaft/Pädagogik, In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Mitteilungsblatt, 1. Jahrgang 1990, Heft 1, S. 44-65, S. 55

### 1.1.2.1. Erweiterung der Adressatenkreise

Nicht nur Kindheit und Jugend, nicht nur Randgruppen oder Deviante, nicht nur Arme und Bedürftige, nicht nur Behinderte und Waisen – in den pädagogischen Blick geraten immer weitere Kreise der Bevölkerung, immer mehr Lebensphasen. Sie werden pädagogisch problematisiert, zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, zu ausdifferenzierten Teildisziplinen mit eigenen Lehrstühlen, Fachzeitschriften und Sektionen in der DGFE, zum Schwerpunkt von Ausbildung, zum Betätigungsfeld für pädagogische Experten.

Ohne Übertreibung lässt sich sagen, dass alle Lebensphasen eines Menschen und alle sozialen Gruppen inzwischen durch eine Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft repräsentiert sind, dass es darauf bezogene Studienschwerpunkte in differenzierten Ausbildungsgängen gibt, dass sie von pädagogischen Experten in spezialisierten Institutionen bearbeitet werden.

Zur Verdeutlichung der behaupteten Unterstellung des gesamten Lebens unter eine wissenschaftliche pädagogische Perspektive werden im Folgenden einige der Schwerpunkte des Diplomstudienganges, denen ausdifferenzierte erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen mit entsprechenden Forschungsschwerpunkten entsprechen, kurz vorgestellt:

Der Studienschwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit bzw. Vorschulerziehung ist „auf das Gesamt der pädagogischen Fragen und Handlungen bezogen, die für Kinder von der Geburt, teilweise auch der pränatalen Phase bis zur Übernahme der Schülerrolle einschließlich der damit gegebenen Übergangsproblematik bedeutsam sind“<sup>33</sup>. Die Pädagogik der frühen Kindheit befasst sich folglich nicht nur mit Themen, die für Fragen des Umgangs mit Kleinkindern in pädagogischen Institutionen (Kinderhorte- und -gärten) relevant sind, sondern bezieht auch Fragestellungen mit ein, die für sämtliche Aspekte der Erziehung des Kindes – bis hin zur pränatalen Phase – eine Bedeutung haben.

Ergänzt wird der Studienschwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit/Vorschulerziehung durch das Wahlpflichtfach Elternpädagogik und

---

<sup>33</sup> Tietze, W.: Vorschulerziehung, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 2, Reinbek b. Hamburg 1989, S. 1590-1604, S. 1590

den Studienschwerpunkt Familienpädagogik und Familienhilfe. Die den Studienschwerpunkten zugrunde liegenden Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft erforschen die Bedingungen von Sozialisation und Erziehung in der Familie. Auf dieser wissenschaftlichen Grundlage werden Experten qualifiziert, die Eltern beim Umgang mit ihren Kindern zu unterstützen.

Die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin außerschulische Jugendbildung befasst sich mit den sozialen, rechtlichen und ökonomischen Verhältnissen, unter denen Jugendliche aufwachsen, und entwickelt auf dieser Basis Konzepte und Angebote für praktisch in der Jugendbildung tätige Pädagogen. Inhaltlich handelt es sich hierbei um ein sehr heterogenes Feld, das in die Bereiche politische, kulturelle, arbeitsweltbezogene, internationale Jugendarbeit, in Jugendberatung und Jugend in Geselligkeit, Spiel und Sport eingeteilt werden kann.<sup>34</sup>

Erwachsenenbildung, verstanden als „Oberbegriff organisierter allgemeiner, beruflicher, politischer, personenbezogener, wissenschaftlicher und kultureller Bildung Erwachsener“<sup>35</sup>, befasst sich im Zusammenhang mit Konzepten des lebenslangen Lernens mit einer unspezifischen Klientel und ebenso unterschiedlichen Inhalten. Erwachsenenbildung umfasst neben Angeboten zur beruflichen Weiterqualifikation, politischen und kulturellen Bildung ebenso die „Anregung und Begleitung, Hilfe und Orientierung bei der Identitätsentwicklung des einzelnen Erwachsenen“.<sup>36</sup>

Die Gerontagogik beschäftigt sich mit der Entwicklung pädagogischer Angebote zur „geistigen, körperlichen, seelischen und sozialen Förderung alter Menschen.“<sup>37</sup> Dieser relativ neue Zweig weitert dadurch den Katalog der erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Zuständigkeitsbereiche auf das Gebiet der alten Menschen aus, unabhängig davon, ob „sie in Altenheimen

---

<sup>34</sup> Vgl. Jordan, E.: Jugendarbeit, In: Kreft, D., I. Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 300-303, S. 302

<sup>35</sup> Harms, G.: Erwachsenenbildung, In: Kreft, D., I. Mielenz. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 170

<sup>36</sup> Heger, R.-J.: Erwachsenenbildung, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, Reinbek b. Hamburg 1989, S. 407-424, S. 409

<sup>37</sup> Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde. Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin und Magister der Erziehungswissenschaft, 7. Auflage, Bielefeld 1994, S. 16

oder Seniorenwohnheimen wohnen, allein, zusammen mit ihren Kindern und Enkeln oder in Altenwohngemeinschaften leben“.<sup>38</sup>

Diese außerschulischen Schwerpunkte, die um Ausländer- und Migrantepädagogik,

Sonderpädagogik/Heilpädagogik/Rehabilitationspädagogik und Kriminalpädagogik zu ergänzen sind, machen deutlich, dass sich die Erziehungswissenschaft in ihrer wissenschaftlichen Ausdifferenzierung an allen Gruppen der Gesellschaft und an allen Lebensphasen orientiert.

---

<sup>38</sup> Ebd.

### 1.1.2.2. Erweiterung der Lebensbereiche

Quer zu diversen sozialen Gruppen und allen Lebensphasen sind auch die unterschiedlichsten Lebensbereiche und gesellschaftlichen Felder, in denen sich soziale Gruppen in verschiedenen Lebensphasen treffen, im Zuge der erziehungswissenschaftlichen Expansion zum Forschungsobjekt der Erziehungswissenschaft, zum identitätsstiftenden Gegenstand einer Teildisziplin, zum Wahlbereich innerhalb des Studiums und zum pädagogischen Betätigungsfeld für entsprechend qualifizierte Experten geworden.

Die Freizeitpädagogik stellt sich die Aufgabe, „die Sozial-, Kultur-, Kreativitäts- und Kommunikationserziehung unterschiedlicher Sozial- und Altersgruppen“<sup>39</sup> zu fördern. Freizeitpädagogik bezieht sich dementsprechend nicht nur auf Angebote für Kinder und Jugendliche, sondern erhebt den Anspruch, dass „grundsätzlich alle Bevölkerungsgruppen potentieller Adressat der Freizeitpädagogik“<sup>40</sup> werden mit dem Ziel, dass diese in die Lage versetzt werden, den Umgang mit ihrer Freizeit selbstbestimmt zu gestalten. Als Methoden der Freizeitpädagogik sind unter anderem Freizeitberatung, Animation, Umweltinterpretation, Freizeitinstruktion, Programmgestaltung, Gestaltung offener Situationen und Freizeitdidaktik zu nennen.<sup>41</sup>

In der Verkehrspädagogik „wird die Beteiligung akademischer Pädagogen an der Fahrlehreraus- und -weiterbildung, an der Nachschulung auffälliger Verkehrsteilnehmer, an der Verkehrserziehung von Jugendlichen und besonderen Gruppen von Verkehrsteilnehmern wie Alten, Behinderten usw. intendiert.“<sup>42</sup> Diese vergleichsweise junge Fachrichtung erweitert somit das Aufgabenfeld der Pädagogik um den Bereich des öffentlichen Verkehrs, der bis dahin kein Gegenstand der Erziehungswissenschaft war und beansprucht, das Verhalten der unterschiedlichsten Verkehrsteilnehmer auf wissenschaftlicher Grundlage zu verbessern.

---

<sup>39</sup> Opaschowski, H.W.: Freizeitpädagogik, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, Reinbek b. Hamburg 1989, S. 656-675, S. 663

<sup>40</sup> Ebd., S. 662

<sup>41</sup> Vgl. Nahrstedt, W.: Freizeit/Freizeitpädagogik, In: Kreft/Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, a.a.O., S. 221-225, S. 224

<sup>42</sup> Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde, a.a.O., S. 18



Die Kulturpädagogik verfolgt das Ziel, im kulturellen Bereich Adressaten verschiedenster Alters- und Gesellschaftsgruppen zu einer erhöhten kulturellen Kompetenz zu verhelfen. Weil der Bereich der Kultur ein äußerst heterogenes Feld darstellt, sieht sich die Kulturpädagogik neben der unspezifischen Klientel auch einem großen Aktions- und Aufgabenfeld gegenüber. Erziehungswissenschaftler als „Fachleute für Kulturgüter“<sup>43</sup> stellen sich hierbei die Aufgabe, vom „*Kindergarten* bis zur *Fort- und Weiterbildung* der Erwachsenen“<sup>44</sup> als Vermittler für diverse kulturelle Inhalte aufzutreten.

Vor dem Hintergrund eines umfassenden Begriffs von Sexualität beanspruchen Sexualpädagogen bzw. Sexualerzieher zum einen, über verschiedene biologisch-medizinische Sachverhalte (Aufbau und Funktion der Geschlechtsorgane, Verhütung, AIDS und andere sexuell übertragbare Krankheiten) aufzuklären. Zum anderen wollen sie die verschiedenen sozialen Aspekte des Themas Sexualität mit ihrer Klientel bearbeiten, wobei die Klientel der Sexualpädagogik aus Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen besteht.<sup>45</sup> Da ein zentrales Anliegen der Sexualerziehung darin besteht, die Adressaten zu einem selbstbestimmten und reflektierten Umgang mit Sexualität in all ihren Erscheinungsformen zu befähigen, ist auch der Katalog der zu behandelnden Fragen umfangreich: er bezieht unter anderem die Themenbereiche geschlechtsspezifisches Rollenverhalten, Homosexualität, Beziehungen, Pornographie und Prostitution mit ein.

Das Spektrum der pädagogischen Spezialdisziplinen, die sich auf unterschiedliche Lebensbereiche und gesellschaftliche Felder beziehen und entsprechende Experten qualifizieren, ist durch Betriebspädagogik, Medienpädagogik, Museumspädagogik, Umweltpädagogik, die Friedenspädagogik und Gesundheitspädagogik zu vervollständigen. Sie haben sich als erziehungswissenschaftliche Fachrichtungen etabliert und als Studienschwerpunkte durchgesetzt. Obwohl de facto nicht an allen Universitäten vertreten, verdeutlicht ihre grundsätzliche Ausdifferenzierung

---

<sup>43</sup> Ebd., S. 22

<sup>44</sup> Glaser, H.: Kulturarbeit, soziale, In: Kreft/Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, a.a.O., S. 383-386, S. 384; i. O. kursiv

<sup>45</sup> Vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung, 3. Aufl. Köln 1996, S. 13

Folgendes: Immer mehr Lebensbereiche und gesellschaftliche Problemfelder bzw. Systeme wie Gesundheit und Umwelt, die zuvor entweder eine Angelegenheit der individuellen Gestaltung oder von nichtpädagogischen Perspektiven dominiert waren, werden nun pädagogisch relevant; die Ausdifferenzierung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und entsprechender Studienschwerpunkte ist das wissenschaftliche Korrelat der Pädagogisierung der Gesellschaft, die auf dieser Ebene in der erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung immer neuer Felder und Bereiche zum Ausdruck kommt.

### 1.1.3. Zum Stellenwert der Pädagogik als Disziplin

Durch die Ausweitung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen auf unterschiedliche Adressatenkreise und Lebensbereiche haben sich auch die zentralen Begriffe der Disziplin erweitert. Die Zuständigkeit für nahezu alle Kreise der Bevölkerung lässt nicht mehr nur Kindheit und Jugend als pädagogisch relevant erscheinen, sondern alle Altersgruppen werden zum Bezugspunkt wissenschaftlicher Pädagogik. Folglich muss auf theoretischer Ebene „der gesamte Lebenslauf in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung ins Zentrum gerückt werden und zu einem Schlüsselbegriff für die disziplinäre Diskussion werden (...).“<sup>46</sup>

Weil sich im Zuge der Expansion die Tätigkeitsmerkmale praktischer Pädagogik vervielfältigt haben, kann sich pädagogische Theoriebildung auch nicht mehr lediglich auf Erziehen und Unterrichten als ihren Hauptgegenstand beziehen, sondern muss den erweiterten Bereich der pädagogisch relevanten Tätigkeiten mit einbeziehen: „Sinnvoll scheint es vor diesem Hintergrund, das traditionelle grundbegriffliche Tableau der Erziehungswissenschaft um Begriffe wie Beratung, Diagnose, Organisation, Management und Planung zu erweitern und in theoretisch-systematischen Reflexionen und empirischen Studien zu klären, was dann das spezifisch Pädagogische dieser Tätigkeitsformen ausmacht.“<sup>47</sup>

Zudem drückt sich der Bedeutungszuwachs der wissenschaftlichen Pädagogik in „einer qualitativen Intensivierung der erziehungswissenschaftlichen Anteile im Kontext der Sozialwissenschaften“<sup>48</sup> aus, in der Tatsache, dass erziehungswissenschaftliche Probleme und Fragestellungen nicht nur in den ohnehin erweiterten neuen Bereichen und Feldern der Pädagogik, sondern auch in benachbarten Wissenschaften eine zunehmend größere Rolle spielen und andererseits auch Erkenntnisse aus diesen Disziplinen in die pädagogische Diskussion und Forschung eingeflossen sind. Als Folge dieser Entwicklung ist eine verstärkte wissenschaftliche Auseinandersetzung von Studenten auch

---

<sup>46</sup> Grunert, C., H.-H. Krüger: Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. 2004, Heft 3, S. 309-325, S. 323

<sup>47</sup> Ebd., S. 323

<sup>48</sup> Rauschenbach, T.: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Ausbildungsgeschichte, In: Der pädagogische Blick, 1/93, S. 5-18, S. 12

anderer Studiengänge mit pädagogischen Themen festzustellen: „Ca 20-25% aller Studierenden an Universitäten beschäftigen sich in irgendeiner Form mit Erziehungswissenschaft. Insofern ist Erziehungswissenschaft ein Kernfach der Universität und als solches von entscheidender Bedeutung für die universitäre Ausbildungsstruktur der BRD.“<sup>49</sup>

Der Status als Kernfach wird auch noch dadurch belegt, dass die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge quantitativ (hinter den Wirtschaftswissenschaften, den Rechtswissenschaften und der Humanmedizin) an vierter Stelle in Deutschland platziert sind und somit die benachbarten Disziplinen Psychologie und Soziologie hinter sich gelassen haben.

Der quantitative Ausbau und die verstärkte interne Differenzierung des Faches erhöhen den Stellenwert und den Status der Disziplin mit dem Ergebnis, dass sie „sich alle Attribute einer normalen Wissenschaft – Wissenschaftsvereinigungen, Fachkommissionen, Zeitschriften und (internationale) Tagungen – zugelegt hat“<sup>50</sup> und sich vor diesem Hintergrund im universitären Bereich als eine Wissenschaft mit eigenem Anspruch und stark expandierten Zuständigkeiten etablieren konnte.

Maßgeblichen Anteil an dieser Erfolgsgeschichte der Erziehungswissenschaft hat der Diplomstudiengang Pädagogik. Unter der Berücksichtigung, dass er Ende der 60er Jahre ein vollkommen neues Qualifikationsprofil darstellte, dessen Berufsaussichten dementsprechend völlig unsicher waren, und der Tatsache, dass er von Seiten der pädagogischen Praxis, also der potenziellen Abnehmerseite, äußerst skeptisch beurteilt wurde, ist es umso erstaunlicher, dass er sich im Bereich der sozialen Berufe etablieren konnte:

„Diplom-PädagogInnen haben sich zur selbstverständlichen Personengruppe im Spektrum der Sozial-, Erziehungs- und Bildungsberufe entwickelt und sind in den Bereichen der Erwachsenenbildung, der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Jugend-, Alten-, Behinderten- und Familienhilfe usw. unentbehrlich geworden.“<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Vogel, P.: Das Studium der Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 14

<sup>50</sup> Baumert, J., P.M. Roeder: Expansion und Wandel der Pädagogik, a.a.O., S. 92

<sup>51</sup> Krüdener, B., J. Schulze: ...besser als ihr Ruf! Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogInnen, In: Der pädagogische Blick 1/93, S. 19-30, S. 30

Geht man davon aus, dass eine voll entwickelte und ausdifferenzierte akademische Disziplin sich dadurch auszeichnet, zum einen den wissenschaftlichen Nachwuchs selbst zu rekrutieren, zum anderen diesen Hauptfachstudiengang auch an „ein Abnehmerfeld für wissenschaftliches Wissen außerhalb der Universität“<sup>52</sup> zu koppeln, so kann man feststellen, dass der Erziehungswissenschaft durch die Einführung des Diplomstudienganges beides gelungen ist. Durch ihren eigenen Hauptfachstudiengang verfügt die Hochschulpädagogik sowohl über die Möglichkeit, die Ausbildung des Nachwuchses (Diplom, Promotion) zu kontrollieren, als auch dem Nachwuchs jenseits des Wissenschaftssystems Berufsaussichten zu verschaffen; die Erziehungswissenschaft an den Hochschulen erfüllt somit inzwischen auch unter diesen Aspekten alle Kriterien einer vollständigen Wissenschaftsdisziplin.

---

<sup>52</sup> Ebd.

#### **1.1.4. Durchhierarchisierung der pädagogischen Ausbildung**

Fast gleichzeitig mit der Einführung des Diplomstudienganges Pädagogik an Universitäten wurden in den Jahren 1971/1972 neue Ausbildungsgänge für außerschulische pädagogische Arbeitsfelder auf Fachhochschulniveau eingerichtet.

Voraussetzung hierfür war die Umwandlung von Höheren Fachschulen für Sozialwesen und Fachbereichen für Sozialwesen in Fachhochschulen für Sozialwesen.

Durch diese Aufwertung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen wurde es möglich, den akademischen Grad des Diplom-Sozialarbeiters und Diplom-Sozialpädagogen (Fachhochschule) nach einem sechssemestrigen Studium und einem einjährigen Anerkennungsjahr zu erlangen.

Beide Fachhochschulstudiengänge wurden als Vorbereitung für die außerschulische Pädagogik und Sozialarbeit konzipiert, was deutlich an den unterschiedlichen Studienschwerpunkten zu erkennen ist: Sie beinhalten unter anderem die Bereiche Altenarbeit, Betriebliche Sozialarbeit, Elementarerziehung, Erwachsenenbildung, Familienhilfen, Jugendarbeit, Rehabilitation, Sonderpädagogik und Soziale Organisation.<sup>53</sup>

Ebenso umfangreich und unspezifisch wie die Studienschwerpunkte sind auch die Arbeitsbereiche, Aufgabenfelder und damit die Klientel für Diplom-Sozialarbeiter und Diplom-Sozialpädagogen; sie reichen von der Erwachsenenbildung, der Sozialpädagogik im Gesundheitswesen über die sozialpädagogischen Hilfen bei Jugendarbeitslosigkeit bis hin zur multikulturellen Sozialpädagogik/Sozialarbeit und der Geriatrie und Sozialgerontologie<sup>54</sup>, so dass die Tätigkeitsmerkmale „wegen der außerordentlichen Vielfalt sozialpädagogisch/sozialarbeiterischer Tätigkeiten und der Heterogenität der Arbeits- und Berufsfelder nur sehr schwierig generell darzustellen“<sup>55</sup> sind.

---

<sup>53</sup> Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde: Diplom-Sozialpädagoge/Diplom-Sozialpädagogin; Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialarbeiterin (Fachhochschule), 5. Auflage 1986, S. 5f

<sup>54</sup> Ebd., S. 5

<sup>55</sup> Ebd., S. 7

Die Karriere der Ausbildung in Sozialpädagogik/Sozialarbeit lässt sich, was die Studienstandorte und die Nachfrage von Seiten der Studenten betrifft, mit der des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft vergleichen; diese Studiengänge gehören mittlerweile zu den drei größten Fachhochschulstudiengängen in Deutschland.<sup>56</sup>

Auch bezogen auf die Heterogenität der Aufgabenbereiche, die in einem nicht eingegrenzten Klientel und unspezifischen Tätigkeitsmerkmalen zum Ausdruck kommt, lässt sich die Ausbildung zum Diplom-Sozialarbeiter/Sozialpädagogen durchaus mit den Tätigkeitsmerkmalen des Diplom-Pädagogen vergleichen: Beide Studiengänge – unabhängig ob an der Universität oder an der Fachhochschule institutionalisiert – sind Ende der sechziger beziehungsweise Anfang der siebziger Jahre als akademische Vorbereitung für ein expandierendes pädagogisches Arbeits- und Berufsfeld außerhalb der Schule eingerichtet worden.

Durch diese Reformen wurden innerhalb einer kurzen Zeit die Ausbildungsmöglichkeiten für zukünftige pädagogische Mitarbeiter in den verschiedensten Arbeitsfeldern auf ein akademisches Niveau gehoben; die Einrichtung der Universitäts- beziehungsweise Fachhochschulstudiengänge „können verstanden werden als Abschluß eines damit erst voll durchhierarchisierten Ausbildungsspektrums“<sup>57</sup>, wobei sich dieses Spektrum von der Universität über die Fachhochschule bis hin zur Berufsfachschule für Sozialpädagogik erstreckt; die Ausbildungsgänge für außerschulische und professionelle pädagogische Tätigkeiten sind somit auf allen Ebenen des Bildungssystems vertreten.

Verbunden mit der Ausweitung auf neue Gebiete ist hierbei eine zunehmende Unklarheit hinsichtlich der Inhalte und der zu erwerbenden Kompetenzen professioneller Pädagogen; vor diesem Hintergrund „taucht die simple Frage auf, ob dieses Fach überhaupt lehrbar ist, zumindest wird deutlich, dass diese Probleme auch in der Lehre zu nicht unerheblichen Problemen führen müssen.

---

<sup>56</sup> Vgl. hierzu: Krüger, H.-H., T. Rauschenbach: PädagogInnen in Studium und Beruf, a.a.O., S. 16

<sup>57</sup> Thiersch, H.: Aschenputtel und ihre Schwestern, In: Z.f.P., 36. Jg. 1990, Nr. 5, S. 711-727, S. 715

Was Studierende am Ende des Studiums wissen und können müssen, entzieht sich bislang einer konsensfähigen Beantwortung.“<sup>58</sup>

Die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten für pädagogische Berufe haben zu einer verstärkten Pädagogisierung der Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen beigetragen:

- Auf der Ebene der Ausbildung hat die Sozialpädagogik durch die Anhebung auf das Universitäts- beziehungsweise Fachhochschulniveau im Bereich der Wissenschaften an Prestige gewonnen, und vielfältige Spezialdisziplinen konnten als wissenschaftliche Fachrichtungen etabliert werden.
- Auf der Ebene der Erkenntnisse über pädagogische Zusammenhänge ist die Beschäftigung mit erzieherischen Fragestellungen intensiviert worden, was zu einer starken Anhäufung des pädagogischen Wissens, der Verwissenschaftlichung sowohl in alten als auch in neu erschlossenen Themenfeldern führt.
- Auf der Ebene des Personals wurden die Ausbildungsangebote akademisiert, was eine verstärkte Verfachlichung, Professionalisierung und Spezialisierung in der pädagogischen Praxis nach sich zieht.
- Auf der gesellschaftlichen Ebene rücken pädagogische Fragestellungen stärker in das öffentliche Bewusstsein.

Vor diesem Hintergrund ist, was den gesellschaftlichen Stellenwert, das pädagogische Wissen und die Qualifizierung des Personals betrifft, der Analyse von Christian Lüders zuzustimmen:

„Der Ausbau erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, die qualitative und quantitative Zunahme pädagogischer Berufe und Institutionen und die weitere Verbreitung pädagogischen Wissens stellen für alle Beteiligten eine neue gesellschaftliche Situation dar: Noch nie gab es so viele wissenschaftlich ausgebildete Pädagogen, noch nie war wissenschaftliches Wissen über Erziehung so verbreitet und leicht zugänglich.“<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Schweppe, C.: Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen im Studium der Sozialpädagogik, In: Neue Praxis, Heft 3, 2003, S. 271-286, S. 272

<sup>59</sup> Lüders, C.: Studium und Berufe, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 568-591, S. 588



## **1.2. Ausweitung pädagogischer Tätigkeitsfelder**

Nicht nur im Bereich von Ausbildung und Wissenschaft hat sich Pädagogik in den letzten 40 Jahren ausgeweitet und differenziert; auch die praktische pädagogische Arbeit hat in diesem Zeitraum sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Entwicklung erfahren.

Dieser Prozess bezieht sich zunächst auf die zahlenmäßige Entwicklung der professionellen Pädagogen, die Verberuflichung von Erziehung und den erhöhten Stellenwert derjenigen Organisationen, die psychosoziale Dienste anbieten; damit verbunden ist eine Ausweitung pädagogischer Methoden, der Adressaten und der Zuständigkeiten beruflicher Erziehung.

Beide Entwicklungen zusammen haben ein neues Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft zur Folge, das – je nach Perspektive – als Pädagogisierung der Gesellschaft oder auch als Vergesellschaftung von Erziehung beschrieben werden kann.

Pädagogisierung der Gesellschaft meint dabei die Tendenz berufsmäßiger Erziehung, sich auf immer mehr Lebensbereiche auszudehnen und psychosoziale Angebote in die Gesellschaft hinein auszubreiten.

Vergesellschaftung von Erziehung kommt darin zum Ausdruck, dass immer mehr alltägliche soziale Tätigkeiten, die ursprünglich im sozialen Umfeld (Familie, Bekanntenkreis etc.) erledigt wurden, zunehmend von öffentlich bezahlten Pädagogen verrichtet und somit als gesellschaftliche Aufgaben wahrgenommen werden.

Wenn im Folgenden diese Prozesse dargestellt werden, wird hierbei nicht zwischen sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Arbeit unterschieden. Historisch bezogen sich die Aufgabenbereiche der Sozialarbeit vor allem auf sozialstrukturelle Probleme und Fragen der sozialen Integration, Sozialpädagogik hatte traditionell Entwicklungs- und Integrationsprobleme junger Menschen zum Gegenstand.

Die Entstehung und Entwicklung der Sozialarbeit kann als „Geschichte der Erwachsenenfürsorge“, die der Sozialpädagogik als „Geschichte der Jugendfürsorge“ bezeichnet werden.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Vgl. Schilling, J.: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997

Im Zuge der Erweiterung psychosozialer Dienste seit Ende der 60er Jahre sind die Grenzen zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit allerdings zunehmend unklarer geworden, tendenziell erfolgte eine „Verschränkung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit“.<sup>61</sup>

Als Folge der gegenseitigen Durchdringung beider Bereiche ergab sich auf der einen Seite eine „Pädagogisierung der Sozialarbeit“<sup>62</sup>, auf der anderen Seite eine „gesellschaftliche und sozialstrukturelle Problematisierung der Sozialpädagogik“<sup>63</sup>. Eine eindeutige Trennung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit hinsichtlich der Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten kann nicht mehr vorgenommen werden: „Es gibt keinen sichtbaren Konsens darüber, was mit den beiden Begriffen bezeichnet wird oder gar eine Einigkeit in dem Sinne, was ihren Unterschied ausmache.“<sup>64</sup>

Schließlich drückt sich die Überschneidung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in den disziplinären Diskussionen und Bestrebungen aus, eine „Sozialarbeitswissenschaft“<sup>65</sup> zu entwickeln und zu etablieren, eine eigenständige Disziplin mit dem inhaltlichen Bezugspunkt der sozialen Dienste, in der – auf den Ebenen der Disziplin und der Profession – die traditionelle Trennung beider Bereiche endgültig aufgehoben wäre.

---

<sup>61</sup> Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim und München 1997, S. 21

<sup>62</sup> Ebd.

<sup>63</sup> Ebd.

<sup>64</sup> Gängler, H., T. Rauschenbach: „Sozialarbeitswissenschaft“ ist die Antwort. Was aber war die Frage?, In: Grunwald, K., F. Ortmann, T. Rauschenbach, R. Treptow (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt, Weinheim und München 1996, S. 157-178, S. 162

<sup>65</sup> Zur Diskussion und Konzeption einer Sozialarbeitswissenschaft s. Mühlum, A. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 2004

## **1.2.1. Quantitative Entwicklung der außerschulischen Pädagogik**

### **1.2.1.1. Entwicklung der Beschäftigungszahlen**

Zentraler empirischer Anhaltspunkt für den Befund einer Pädagogisierung der Gesellschaft ist die quantitative Entwicklung des pädagogischen Personals, das heißt derjenigen, die hauptberuflich und, zumeist auch ausgebildet, unterschiedliche pädagogische Tätigkeiten (erziehen, beraten, betreuen, begleiten, bilden ...) ausüben.

Historisch betrachtet handelt es sich bei der außerschulischen Pädagogik um einen Arbeitsmarkt, „der sich über gesellschaftliche Epochen und politische und ökonomische Krisen hinweg in diesem Jahrhundert in Deutschland kontinuierlich ausgeweitet hat.“<sup>66</sup>

Als Beleg für diese Entwicklung können die Zahlen der Beschäftigten der Berufsgruppe „soziale Berufe“ herangezogen werden, die „im wesentlichen Berufe, die sich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit zuordnen lassen“<sup>67</sup>, umfasst.

Das Personalvolumen der sozialen Berufe hat einen Anstieg von 30.000 Beschäftigten im Jahre 1925 auf 931.000 Beschäftigte im Jahre 2000 (nur alte Bundesländer) zu verzeichnen, was einer Steigerung um mehr als das 30-Fache in 75 Jahren gleichkommt.<sup>68</sup>

Diese Expansion erfolgte stetig und kontinuierlich. Es gab, mit Ausnahme der Zeit des Nationalsozialismus, keine Einbrüche, konjunkturelle Schwankungen oder vorübergehende Stagnation wie in anderen Berufszweigen, die durch technologische Innovationen, Rationalisierungen oder Veränderungen in der

---

<sup>66</sup> Rauschenbach, T.: Der Sozialpädagoge, In: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 253-281, S. 272

<sup>67</sup> Rauschenbach, T.: Das sozialpädagogische Jahrhundert, Weinheim und München 1999, S. 41

<sup>68</sup> Vgl. Züchner, I.: Wenn Erziehung zum Beruf wird. Entwicklung und Zukunft von Hauptfach-PädagogInnen und LehrerInnen. Daten und Befunde, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel: Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf, Opladen 2002, S. 215-225, S. 216; Der Vergleich zwischen den Jahren 1925 und den alten Bundesländern bietet sich deshalb an, weil das damalige Deutsche Reich und die alte Bundesrepublik über annähernd gleiche Bevölkerungszahlen verfügten. Betrug die Gesamtbevölkerung in Deutschland 1925 ca. 62,5 Millionen, so lebten in den alten Bundesländern (einschließlich West-Berlin) im Jahre 2000 ca. 66,5 Millionen Menschen. (Quelle: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden)

Nachfrage an Bedeutung verlieren, beziehungsweise als Berufszweig oder Branche aussterben.

Vor diesem Hintergrund ist es angemessen und gerechtfertigt, das 20. Jahrhundert in der pädagogischen Geschichtsschreibung als das „sozialpädagogische Jahrhundert“<sup>69</sup> zu bezeichnen und die Ausweitung pädagogischer Dienstleistungen als so gravierend einzuschätzen, dass sie ein zentrales und charakteristisches Merkmal der Profession in diesem Jahrhundert darstellt.

Begrenzt man den historischen Zeitraum und betrachtet die quantitative Entwicklung des Personals seit dem 2. Weltkrieg, ergibt sich eine Erhöhung des Personalbestandes sozialer Berufe in den alten Bundesländern von 60.000 (1950), 151.000 (1970), 540.000 (1993) auf 931.000 (2000)<sup>70</sup> – eine Steigerung um mehr als das 15-Fache in einem Zeitraum von 50 Jahren.

Auffällig hierbei ist vor allem der überproportionale Anstieg in dem Zeitraum nach 1970, der darauf hinweist, dass seit der Einführung der Studiengänge Diplom-Pädagogik an Universitäten und Sozialpädagogik und Sozialarbeit an Fachhochschulen das Personalvolumen sozialer Berufe von 151.000 (1970) auf 931.000 (2000) um mehr als das Sechsfache gestiegen ist.

Zudem wird deutlich, dass Sozialpädagogen und Sozialarbeiter nicht nur zu den Beschäftigungsgewinnern in der Zeit von 1960 bis 1980 gehören<sup>71</sup>, was durch eine Phase der Modernisierung des Sozialstaates, eine Zeit des Reformoptimismus Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre zu erklären wäre; vielmehr erfolgte und erfolgt die Expansion der außerschulischen pädagogischen Berufe offensichtlich unabhängig von Regierungswechseln, wirtschaftlichen Rezessionen, steigender Arbeitslosigkeit und hochverschuldeten öffentlichen Haushalten.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung ist es durchaus berechtigt zu sagen, „daß der steile Aufstieg und ununterbrochene Aufwärtstrend bedeutet, daß die sozialen Berufe zu den absoluten Spitzenreitern in den Charts der sogenannten

---

<sup>69</sup> Thiersch, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert, In: T. Rauschenbach, H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, a.a.O., S. 9-23

<sup>70</sup> Vgl. Züchner, I.: Wenn Erziehung zum Beruf wird, a.a.O., S. 216

<sup>71</sup> Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde. Diplom-Sozialpädagoge/Diplom-Sozialpädagogin, Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialarbeiterin (Fachhochschule), 5. Auflage, Bielefeld 1986

„Zukunftsberufe“ der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte gezählt werden müssen.“<sup>72</sup>

Aufschlussreich für die Pädagogik als Profession insgesamt ist in diesem Zusammenhang das Verhältnis der Angestelltenzahlen sozialer Berufe in Relation zu der Zahl der angestellten Lehrer, das quantitative Verhältnis von Beschäftigten im außerschulischen zu Beschäftigten im schulischen Bereich:<sup>73</sup> Zwar ist auch die Zahl der angestellten Lehrer im Zeitraum von 1991 bis 2000 von 858.000 auf 969.000 gestiegen, doch ist die Steigerung im selben Zeitraum bei den sozialen Berufen (von 540.000 auf 931.000) wesentlich beeindruckender.<sup>74</sup>

Durch diese Entwicklung hat sich eine „zweite Geburt der Pädagogik“<sup>75</sup> im Sinne einer Neugewichtung innerhalb der Pädagogik als Profession ergeben. Wurde pädagogische Arbeit zuvor noch in erster Linie gleichgesetzt mit Lehren, Unterrichten und Erziehen in der Schule, ist dies inzwischen empirisch überholt: Bezogen auf die praktische Pädagogik hat die Zahl der im nicht-schulischen Bereich Angestellten sich inzwischen der Zahl der angestellten Lehrer angenähert, das außerschulische Erziehungswesen stellt bereits einen fast gleich großen Arbeitsmarkt dar wie der traditionelle pädagogische Arbeitsbereich Schule.

Deutlich wird die (gestiegene) Bedeutung des außerschulischen Sozial- und Erziehungssystems weiterhin daran, dass inzwischen jede 13. erwerbstätige Person im Bereich der Sozial-, Erziehungs- und Bildungsberufe<sup>76</sup> tätig ist, wobei es sich hier um ein Arbeitsmarktsegment mit volkswirtschaftlicher Bedeutung handelt.

Der rasante Anstieg der Beschäftigten in sozialen Berufen, die Verschiebung der Relation innerhalb der Profession zugunsten des öffentlichen, nicht-schulischen Erziehungssystems lässt sich hierbei sowohl durch eine höhere Personalausstattung bereits etablierter sozialpädagogischer Institutionen erklären als auch durch die Tatsache, dass sich im Zuge der Erweiterung

---

<sup>72</sup> Rauschenbach, T.: Sozialpädagogische Arbeitsplätze in den 90er Jahren, In: BAG-Mitteilungen 41/91, S. 12-26, S. 13

<sup>73</sup> Zahlen nach Züchner, I.: Wenn Erziehung zum Beruf wird, a.a.O., S. 216

<sup>74</sup> Ebd.

<sup>75</sup> Rauschenbach, T.: Sind nur Lehrer Pädagogen?, a.a.O., S. 391

<sup>76</sup> Vgl. Züchner, I.; Wenn Erziehung zum Beruf wird, a.a.O., S. 216

psychosozialer Angebote neue Zuständigkeiten und Aufgabenbereiche außerhalb der Schule gebildet haben, die zuvor kein Betätigungsfeld für professionelle Pädagogen waren.

Dies wird auch durch empirische Befunde belegt: So ist ca. jeder dritte Diplom-Pädagoge auf einem Arbeitsplatz beschäftigt, der neu geschaffen wurde<sup>77</sup>, das heißt, er ist beruflich mit pädagogischen Aufgaben betraut, die es zuvor überhaupt noch nicht gab. In diesem Sinne ist es angebracht, Diplom-Pädagogen als „Pioniere eines neuen Arbeitsmarktes“<sup>78</sup> zu bezeichnen, da sie vor der Aufgabe standen und stehen, sich selbst neue Arbeitsplätze und Aufgabenbereiche einzurichten.

Betrachtet man die Entwicklung einschließlich der neuen Bundesländer seit der Jahrtausendwende, so setzt sich diese Tendenz fort: von 2000-2006 stieg die Zahl der Beschäftigten in den sozialen Berufen von 1,175 auf 1,414 Millionen, wobei sowohl Sozialpädagogen und -arbeiter, als auch Erzieher und „sonstige soziale Berufe“ Zuwächse zu verzeichnen haben.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Vgl. hierzu: Rauschenbach, T. u.a.: Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung, In: Merrens, H., T. Rauschenbach, H. Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2, Opladen 2002, S. 75-111, S. 98

<sup>78</sup> Rauschenbach, T.: Diplom-PädagogInnen – Gewinner oder Verlierer auf dem Arbeitsmarkt?, In: Otto, H.-U. u.a.: Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf, a.a.O., S. 31-42, S. 34

<sup>79</sup> Statistisches Bundesamt, Zeitreihe Soziale Berufe, 2008

### **1.2.1.2. Verberuflichung und Verfachlichung pädagogischer Arbeit**

Die Einrichtung von Universitäts- und Fachhochschulstudiengängen, die Etablierung und interne Ausdifferenzierung eines außerschulischen Erziehungssystems, das dazu noch eine gewaltige quantitative Expansion zu verzeichnen hat, sind verbunden mit einer Verberuflichung und Verfachlichung pädagogischer Arbeit<sup>80</sup>. Das bedeutet, dass die Anzahl der ausgebildeten Mitarbeiter in Relation zu den Nicht-Ausgebildeten ständig steigt, hiervon wiederum die Absolventen von Fachhochschulen und Hochschulen – im Gegensatz zu den Absolventen von Berufsfachschulen – ein stärkeres relatives Gewicht bekommen haben.

Durch diese Tendenz einer „allmählichen Durchdringung des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes mit fachlich einschlägig ausgebildeten HochschulabsolventInnen“<sup>81</sup> wird das Ausbildungsniveau des pädagogischen Personals angehoben, bleibt der Arbeitsmarkt für Bewerber ohne Ausbildung verschlossen; Verberuflichung und Verfachlichung führen dazu, dass pädagogische Arbeit immer mehr hauptberuflich und auf Grundlage einer qualifizierten Ausbildung bzw. eines Studiums geleistet wird.

Deutlich wird dieser Zusammenhang an unterschiedlichen Entwicklungen innerhalb der pädagogischen Praxis:

- Ursprünglich ehrenamtliche und von Laien ausgeübte Tätigkeiten – etwa in der Jugend- oder Altenarbeit – werden verstärkt von angestellten und bezahlten Kräften übernommen und damit verberuflicht;
- Inhaber bereits eingerichteter Stellen, die keine einschlägige pädagogische Qualifikation nachweisen können, werden zunehmend durch ausgebildete Fachkräfte ersetzt;
- die zahlreichen pädagogischen Arbeitsplätze, die in Zusammenhang mit der Expansion sozialer Dienste entstanden sind, bleiben in der Regel den akademischen Bewerbern vorbehalten, wobei oft sogar noch eine der unterschiedlichen Zusatzausbildungen Voraussetzung für eine Anstellung ist.

---

<sup>80</sup> Vgl. Rauschenbach, T.: Das sozialpädagogische Jahrhundert, Weinheim und München 1999, S. 48ff

<sup>81</sup> Rauschenbach, T.: Sozialpädagogische Arbeitsplätze in den 90er Jahren, a.a.O., S. 16

Professionelle Erziehung wird hierdurch zu einer Tätigkeit, die immer weniger von jedermann ausgeübt werden kann – etwa aufgrund der Tatsache, dass er eigene Kinder erzogen oder Erfahrung im Umgang mit Menschen gesammelt hat –, sondern konzentriert und verengt sich auf Bewerber und Interessenten, die über den Nachweis einer fachlichen Qualifikation verfügen.

Unabhängig davon, ob man sich inhaltlich auf ein Konzept des „professionellen Altruisten“, des „Sozialingenieurs“ oder des „stellvertretend Deutenden“<sup>82</sup> bezieht, ob also die jeweilige Motivation des Pädagogen, sein „technologisches“ Wissen über soziale Zusammenhänge und deren Anwendung in der sozialpädagogischen Praxis, oder die hermeneutische Kompetenz als Basis professioneller Erziehung angesehen werden: Als Zugangsvoraussetzung für einen Beruf auf dem pädagogischen Arbeitsmarkt ist eine fundierte, qualifizierte und fachliche Ausbildung die notwendige Bedingung.

Der Trend hin zu einer Verberuflichung und Verfachlichung erzieherischer Tätigkeiten spiegelt sich deutlich in den Anstrengungen sozialer Organisationen, ihre innere Struktur und ihr äußeres Erscheinungsbild zunehmend an dem der Wirtschaft zu orientieren. Beim „Sozialmanagement“, das in den letzten Jahren im sozialen Bereich deutlich an Bedeutung gewonnen hat, geht es darum, sozialpädagogische Institutionen als „Non-Profit-Organisationen“ zu begreifen. Hierdurch soll zwar der Unterschied zwischen kommerziellen Unternehmen und sozialen Einrichtungen nicht aufgehoben werden, es wird aber eine stärkere Orientierung am privatwirtschaftlichen, profitorientierten Bereich angestrebt.

Durch den „Bezug auf Management-Theorien und Managementansätze aus dem Bereich der Erwerbswirtschaft“<sup>83</sup> wird beabsichtigt, Modelle der Personal- und Organisationsentwicklung, der Mitarbeiterführung etc. – mehr oder weniger stark modifiziert – auf die pädagogische Arbeit und deren Institutionen anzuwenden.

---

<sup>82</sup> Vgl. Dewe, B., W. Ferchhoff, A. Scherr, G. Stüwe: Professionelles soziales Handeln, 2. Auflage, Weinheim und München 1995, S. 41ff

<sup>83</sup> Reinbold, B.: Sozialmanagement, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage 1996, S. 542-544, S. 543



Auf sprachlicher Ebene äußert sich die Übernahme von Ansätzen aus der Privatwirtschaft in der Übernahme von Begriffen: So wird unter anderem von Lean Administration, Output-Steuerung, Qualitätsmanagement oder Kunden- und Produktorientierung<sup>84</sup> bei sozialpädagogischen Einrichtungen gesprochen. Inhaltlich haben die Konzepte des Sozialmanagements eine Evaluation der pädagogischen Arbeit, eine erhöhte Motivation der Angestellten, eine bessere Nutzung der jeweiligen Fähigkeiten und die Entwicklung spezifischer Handlungskompetenzen mit eindeutig definierten Zuständigkeiten zum Ziel. Im Zentrum dieser Maßnahmen und Ansätze steht somit eine erhöhte Effektivität, eine optimale Nutzung der Ressourcen an Geld, Fähigkeiten und Motivation im Sinne einer Kundenorientierung.

Absicht ist es, im Innenleben sozialer Organisationen die Arbeitsabläufe reibungsloser, strukturierter und damit professioneller zu gestalten. Durch die Entwicklung einer „corporate identity“ soll auch das Erscheinungsbild und das Image in die Öffentlichkeit getragen werden. Durch eine einheitliche Gestaltung von Plakaten, Broschüren, Präsenz in den Medien etc. soll in der breiten Bevölkerung – die zugleich auch immer die potenzielle Klientel ist – ein Bewusstsein für die Existenz und Inanspruchnahme der jeweiligen sozialen Institution geweckt, und damit – wie in der Privatwirtschaft – Werbung betrieben werden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich professionalisierte und verberuflichte Erziehung nicht mehr durch „Mütterlichkeit als Beruf“<sup>85</sup> charakterisieren lässt: Standen dabei noch Eigenschaften und Tätigkeiten im Mittelpunkt, die traditionell als typisch weiblich galten – Fürsorge, Anteilnahme, Mildtätigkeit, Aufopferung – so geht es heute um Dienstleistungstätigkeiten, die auf der Grundlage einer Ausbildung und einer professionellen Haltung den Anspruch beinhalten, rational und distanziert verrichtet zu werden.

---

<sup>84</sup> Vgl. Flösser, G.: Sozialmanagement, In: Otto, H.-U., u.a.: Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf, a.a.O., S. 173-181

<sup>85</sup> Sachße, C.: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929, Opladen 1994

### **1.2.1.3. Zur Bedeutung der Wohlfahrtsverbände**

Die Expansion und Professionalisierung pädagogischer Arbeit haben zu einer Stärkung und zu einem Bedeutungszuwachs derjenigen Organisationen geführt, die pädagogische Dienstleistungen anbieten. Zu nennen sind hier in erster Linie die Wohlfahrtsverbände, die in Deutschland einen großen Teil der sozialen Arbeit nach dem Subsidiaritätsprinzip abdecken. Dieses Prinzip regelt das Verhältnis von freien und öffentlichen Trägern sozialer Dienste, wobei den freien Trägern bei der Einrichtung von Institutionen und Stellen der Vorrang eingeräumt wird.

Zusammengeschlossen in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtsträger unterhalten die verschiedenen freien Träger – die Arbeiterwohlfahrt, der Deutsche Caritasverband, der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband, das Deutsche Rote Kreuz, das Diakonische Werk und die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland – ein umfassendes Angebot unterschiedlichster sozialer Dienstleistungen.

Dieses Spektrum beinhaltet neben Einrichtungen, die dem medizinischen und pflegerischen Bereich zuzuordnen sind (Krankenhäuser, Kurheime, Altenwohn- und Pflegeheime), auch zahlreiche Institutionen im psychosozialen Bereich.

Hierzu zählen unter anderem:

- Einrichtungen der Jugendhilfe: Kindergärten, -krippen und -horte, Kinder- und Jugenddörfer, Jugendwohnheime, Tagesfreizeitstätten für Jugendliche, Jugendheime, Spielstuben, sozialpädagogische Familienhilfe;
- Einrichtungen der Familienhilfe: Familienferienstätten, Wohngemeinschaften für Mutter und Kind, Frauenhäuser, Familienbildungsstätten, Familienzentren, -treffs und Mütterzentren;
- Beratungsstellen: Für Ehe-, Erziehungs- und Lebensberatung; Beratung für Familienplanung und Schwangerschaftskonflikte, allgemeine Jugendberatung, Beratung für arbeitslose Jugendliche und Erwachsene, für Ausländer,

Aussiedler und Auslandstätige, Suchtkranke, Haftentlassene, Wohnungslose, HIV-Infizierte und Aidskranke;

- Institutionen der Behindertenhilfe: Wohngemeinschaften und betreutes Wohnen für Körperbehinderte, Wohnheime für geistig Behinderte, Übergangsheime für psychisch Kranke und Behinderte, Sonderkindergärten für Kinder mit den unterschiedlichsten Behinderungen, Begegnungsstätten für Behinderte;

- Schulen und Bildungseinrichtungen: Berufsbildungs- und Förderungswerke, Sonderschulen der verschiedensten Art, Fachschulen für Sozialwesen, Sozialpädagogik und Heilpädagogik, Schulen für Heilerziehungspflege und Krankenpflegeschulen, Fort- und Weiterbildungsstätten für Mitarbeiter in der sozialen Arbeit.

Darüber hinaus bieten die freien Träger unter anderem noch Eltern-Initiativ-Gruppen, Selbsthilfegruppen für Alleinerziehende, Altersclubs und -gruppen und Kontaktgruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten an.

Das breit gefächerte Angebot macht deutlich, dass das gesamte Spektrum professioneller pädagogischer Arbeit auch von den freien Trägern der Wohlfahrtspflege abgedeckt wird.

Nicht nur in qualitativer Hinsicht – bezogen auf den hohen Grad der Differenzierung der unterschiedlichen Institutionen – auch in quantitativer Hinsicht gilt, „daß der Freien Wohlfahrtspflege ein überaus gewichtiger, in einigen Bereichen sogar der größte Anteil an der Aufrechterhaltung des sozialen Versorgungssystems der Bundesrepublik zukommt.“<sup>86</sup>

Das quantitative Wachstum der Einrichtungen und der Mitarbeiter der freien Wohlfahrtspflege stellt sich für den Zeitraum von 1970-2004 folgendermaßen dar:<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e.V.: Gesamtstatistik der Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege 1970-2000

<sup>87</sup> Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege: Gesamtstatistik der Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege, Berlin 2006; ab 1993 beziehen sich die Angaben auf das vereinigte Deutschland, also einschließlich der neuen Bundesländer.

	<b>Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege</b>	<b>Mitarbeiter der Freien Wohlfahrtspflege</b>
1970	52.478	381.888
1981	58.086	592.870
1990	68.466	751.126
1993	80.926	937.405
1996	91.204	1.121.043
2000	93.566	1.164.239
2004	98.837	1.414.937

Die beeindruckende und auffällige Steigerung der Mitarbeiterzahlen um mehr als das Dreifache im Zeitraum von 1970 bis 2004 ist aufgrund des breiten Angebotes der freien Träger im psychosozialen Bereich ein eindeutiger Beleg für die „beispiellose Expansionsgeschichte“<sup>88</sup> der Sozial- und Erziehungsberufe. Als Ergebnis dieser Entwicklung beschäftigte die Freie Wohlfahrtspflege im Jahre 2004 insgesamt 1.414.937 hauptamtliche Mitarbeiter. Die quantitative Steigerung nach der Jahrtausendwende macht hierbei deutlich, dass sich das „sozialpädagogische Jahrhundert“ offensichtlich nicht auf das 20. Jahrhundert begrenzen lässt; die Expansion hat sich seit dem Jahr 2000 weiter fortgesetzt.

Durch diese Entwicklung in den Jahren nach 1970 wurde die Wohlfahrtspflege einer der größten Arbeitsbereiche in der Bundesrepublik, berufsmäßige psychosoziale Tätigkeiten stellen inzwischen einen volkswirtschaftlich bedeutenden Arbeitsmarkt dar.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung erscheint es als gerechtfertigt, von „Wohlfahrtskonzernen“ zu sprechen: Psychosoziale Arbeit wird von Organisationen angeboten, die hinsichtlich ihrer Mitarbeiterzahlen, ihres Umsatzes, der Bedeutung als Branche auf dem Arbeitsmarkt, des gesellschaftlichen Stellenwertes und der damit verbundenen politischen Einflussnahme mit Großkonzernen verglichen werden können, beziehungsweise diese teilweise schon überholt haben.

## **1.2.2. Tätigkeiten, Klientel und Zuständigkeiten von Pädagogik**

### **1.2.2.1. Tätigkeitsmerkmale und Methoden von Sozialpädagogik**

Mit der quantitativen Expansion sozialer Dienstleistungen hat die professionelle Pädagogik auch eine qualitative Erweiterung erfahren, die unter anderem in einer Pluralisierung hinsichtlich der Tätigkeitsmerkmale, der Methoden und der Institutionen zum Ausdruck kommt.

Bezogen auf die Tätigkeitsmerkmale der Sozialpädagogik unterscheidet beispielsweise Hansjosef Buchkremer die Handlungsmodalitäten Erziehen, Beraten, Helfen, Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln, Organisieren, Verwalten und Planen.<sup>89</sup> Grundlage dieser komplexen Handlungsweisen sind die pädagogischen Handlungskompetenzen Wahrnehmen, Erkennen, Diagnostizieren, Kooperieren, Interagieren, Reflektieren, Überprüfen, Evaluieren, Kritisieren.<sup>90</sup>

Angesichts dieses breiten Spektrums von Handlungsmodalitäten und Kompetenzen ist es kaum möglich, ein klar definiertes Tätigkeitsmerkmal von Sozialpädagogen auszumachen, da sie einerseits stark spezialisiert sind, andererseits umfassende und unspezifische Anforderungen an die berufliche Praxis gestellt werden.

Der eigentliche Kern sozialpädagogischer Arbeit bleibt somit diffus, je nach Klientel und Institution rücken unterschiedliche Kompetenzen und Aufgaben stärker in den Vordergrund, ein eindeutiges Profil – vor allem im Vergleich mit anderen professionalisierten Berufen – existiert nicht: „Die Tätigkeiten von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern lassen sich keineswegs so eindeutig und einhellig auf eine gemeinsame Handlungsform bringen, wie dies bei den Lehrern mit dem Ort Schule und der Aufgabe „Unterrichten“ der Fall ist.“<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> Rauschenbach, T.: Sind nur Lehrer Pädagogen?, a.a.O., S. 388

<sup>89</sup> Vgl. Buchkremer, H.: Handbuch Sozialpädagogik, Darmstadt 1995, S. 255

<sup>90</sup> Vgl. ebd.

<sup>91</sup> Rauschenbach, T.: Der Sozialpädagoge, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 253-281, S. 257

Auch der Verweis auf ein allgemeines Handlungsmerkmal wie „Da-Sein für andere“<sup>92</sup> trägt wenig zur Charakterisierung sozialpädagogischer Praxis bei. Es ist sowohl Merkmal anderer Berufe (z.B. Ärzte, Pfleger), als auch ein zu abstraktes Kriterium, um daraus einen klaren Aufgabenbereich und Tätigkeitsmerkmale von Sozialpädagogen abzuleiten.

In diesem Zusammenhang hat auch die methodische Einteilung Sozialer Arbeit in Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit „ihre allgemein orientierende Funktion in der sozialen Praxis, aber vielfach auch in der Ausbildung von SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen eingebüßt“<sup>93</sup>. Diese Einteilung wird der gestiegenen Pluralität und Komplexität sozialpädagogischer Ansätze, Aufgaben und Institutionen nicht mehr gerecht, es ist nicht mehr möglich, die unterschiedlichen Methoden jeweils eindeutig zuzuordnen.

Vielmehr lässt sich hinsichtlich der methodischen Ansätze professioneller Pädagogik eine Spezialisierung und Diversifikation feststellen, die sich unter anderem auch in den unterschiedlichsten Zusatzausbildungen des pädagogischen Personals ausdrückt: Aus der humanistischen Psychologie entlehnte Arbeitsformen wie klientenzentrierte Gesprächsführung und Gestaltpädagogik werden neben systemischen Ansätzen – beispielsweise die Familientherapie – praktiziert. Es finden sich verhaltenstherapeutische Verfahren neben der themenzentrierten Interaktion und Mediation sowie Ansätze des Psycho- bzw. Soziodramas, der multiperspektivischen Fallarbeit und Methoden aus der Erlebnis-, Freizeit- und Theaterpädagogik, Ansätze mit ökologischer Orientierung, lebenswelt- und situationsbezogene Ansätze ebenso wie erfahrungs- und körperorientierte Methoden.

Schließlich existieren unterschiedliche Arbeitsformen, die sich auf Themen und Probleme in pädagogischen Einrichtungen selbst beziehen wie Kollegial- und Praxisberatung, Organisationsentwicklung, -beratung und Supervision.

Diese unvollständige Aufzählung unterschiedlicher sozialpädagogischer Methoden, die in der professionellen Arbeit dazu noch in zahlreichen

---

<sup>92</sup> Ebd.

<sup>93</sup> Rauschenbach, T., F. Ortmann, M.-E. Karsten: Einführung, In: Dies. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick, Weinheim und München 1993, S. 7

Mischformen (je nach Institution, Qualifikation und Klientel) praktiziert werden, veranschaulicht, dass sich in der pädagogischen Praxis eine Pluralisierung, ein relativ unüberschaubares Spektrum verschiedenster Arbeitsformen und Ansätze entwickelt und etabliert hat.

Das Berufsfeld Sozialpädagogik gewinnt zudem noch an Komplexität, wenn man neben den heterogenen Tätigkeitsmerkmalen und Methoden noch die vielfältigen sozialpädagogischen Institutionen berücksichtigt.

Berufsmäßige Erziehung findet sich unter anderem in Kindergarten und Vorschule, in Behinderteneinrichtungen und Freizeitstätten, Bildungsinstitutionen der verschiedensten Art, im Strafvollzug und der Bewährungshilfe, in Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen, in der Sozialarbeit und -pädagogik im Stadtteil, in der Straßensozialarbeit, der Betreuung von Fußballfans, der Sozialpädagogik in der Schule, der geschlechtsbezogenen pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen, bei pädagogisch begleiteten Abenteuerreisen mit auffälligen Jugendlichen, sozialen Verhaltenstrainings, der interkulturellen Arbeit, der sozialpädagogischen Familienhilfe, der betrieblichen Sozialarbeit, Maßnahmen der Prävention, der Gesundheitserziehung, im Rehabilitationsbereich und der pädagogischen Altenarbeit.

Darüber hinaus hat sich ein umfassendes Beratungswesen mit einem weit verzweigten und differenzierten Angebot etabliert. Dieses beinhaltet u. a. die Schuldner- und Suchtmittelberatung, die Schwangerschafts- und Familienberatung; es reicht von der Erziehungs- über die Sexual- und Partnerberatung, der Beratung bei Trennung und Scheidung, der allgemeinen Lebensberatung bis hin zur Krisen- und Jugendberatung.

Bezogen auf Tätigkeitsmerkmale, Ansätze in der praktischen Arbeit und Einrichtungen lässt sich somit feststellen, dass sich „die Sozialpädagogik selbst pluralisiert, vielfältige Gestalten annimmt und auch in ihren Handlungsformen nicht eindeutig identifiziert werden kann“<sup>94</sup>; der Arbeitsmarkt für Sozialpädagogen beinhaltet vielmehr ein in vieler Hinsicht heterogenes,

---

<sup>94</sup> Winkler, M.: Vom Verschwinden in der Vielfalt. Eine Skizze über Pluralität als Bedingung für Realität und Auflösung der Sozialpädagogik, In: Heyting, F., H. E. Tenorth, (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft, Weinheim 1994, S. 83-100, S. 86

unüberschaubares Spektrum an Methoden, Aufgaben und Zuständigkeiten, das wegen seiner Diversifikation und Vielfältigkeit auch als „Nebel von Handlungsfeldern“<sup>95</sup> beschrieben werden kann.

#### **1.2.2.2. Die Klientel psychosozialer Arbeit**

Historisch betrachtet bestand die Klientel der Sozialpädagogik und Sozialarbeit zum einen aus Kindern und Jugendlichen, andererseits aus Menschen, die aus den verschiedensten Gründen am Rande der Gesellschaft lebten – Obdachlose, Straffällige, Behinderte und Verwahrloste. Der Bezugspunkt und das Ziel der Arbeit mit diesen Bevölkerungsgruppen ergaben sich aus deren Lebensumständen, wobei immer eine Reintegration in die Gesellschaft angestrebt wurde. Kinder und Jugendliche sollten durch pädagogische Angebote besser auf das spätere Leben als Erwachsene vorbereitet werden; für die „randständige“ Klientel gab es unterschiedliche Formen der Hilfe, Beratung und Unterstützung, wobei insbesondere der materiellen Unterstützung eine besondere Funktion zukam, da die Notlagen der Klientel oft finanziell bedingt waren.

Im Zuge der Erweiterung psychosozialer Dienstleistungen ist die Klientel sowohl hinsichtlich des Lebensalters als auch der sozialen Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit erweitert worden.

Es ist, bezogen auf praktische Arbeit, heute eher angemessen, von einer „Sozialpädagogik der Lebensalter“<sup>96</sup> zu sprechen; Sozialpädagogik hat die traditionelle „Verengung auf die Jugendfrage“<sup>97</sup> verlassen und ihre Angebote und Zuständigkeiten dahingehend ausgeweitet, daß es eine Sozialpädagogik der Kindheit, der Jugend, des Erwachsenen- und Erwerbsalters und des Alters gibt.<sup>98</sup>

Auch bezüglich der sozialen Herkunft ihrer Adressaten hat sich eine Ausdehnung ergeben. Professionelle Pädagogik hat auf der Grundlage eines

---

<sup>95</sup> Prange, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1991

<sup>96</sup> Vgl. Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim und München 1997

<sup>97</sup> Ebd., S. 18

<sup>98</sup> Vgl. ebd.



differenzierten und breit gefächerten Angebotes zunehmend eine Klientel jenseits der traditionellen Problemgruppen erreicht:

„Erfahrene Praktiker registrieren zunehmend die Inanspruchnahme ihrer Angebote durch neue Bevölkerungsgruppen, die früher bei dem Gedanken, sich bei SozialpädagogInnen Unterstützung zu holen, eher zurückgeschreckt wären.“<sup>99</sup>

Die alters- und schichtspezifische Erweiterung von Sozialpädagogik bewirkt, dass deren Inanspruchnahme zunehmend die stigmatisierende Wirkung verliert. Das Aufsuchen einer Beratungsstelle, der Kontakt zu einer pädagogisch geleiteten Selbsthilfegruppe und das Gespräch mit dem betrieblichen Sozialpädagogen haben immer weniger den negativen Beigeschmack des Hilflosen, Unselbstständigen, sozial Ausgegrenzten oder gar „Asozialen“, sondern wird im allgemeinen Bewusstsein der Bevölkerung stärker als „normal“ erlebt, weil sich auch das jeweilige Publikum verallgemeinert.

Dies ist auch ein Ergebnis der Bestrebungen sozialer Institutionen, ihr Angebot möglichst „niedrigschwellig“ zu gestalten; durch eine ansprechende Einrichtung der Räumlichkeiten und in das jeweilige Lebensumfeld integrierte Maßnahmen wie Treffs, Cafés und Treffpunkte der unterschiedlichsten Art sollen Hürden beim Aufsuchen der Einrichtungen (Unsicherheiten, Ängste, Scham) abgebaut bzw. ausgeschaltet werden, um dadurch den Zugang und die Inanspruchnahme zu erleichtern.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich und nachvollziehbar, wenn Thomas Rauschenbach davon spricht, dass bei der Klientel der Pädagogik das „Typisierbare“ verschwindet und „alle im Nacheinander des Lebenslaufes vorübergehend selbst zu AdressatInnen des Sozial- und Erziehungssystems werden – als Kinder, Schüler, Erwachsene oder Alte, als Beratungssuchende, zeitweilig Hilfsbedürftige, als Sozialhilfeempfänger, als Lernwillige oder Jugendliche in der Jugendarbeit.“<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Lüders, C., M. Winkler: Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität, In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 3, S. 359-370, S. 364

<sup>100</sup> Rauschenbach, T.: Soziale Arbeit und soziales Risiko, In: Rauschenbach, T., H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992, S. 25-60, S. 51

Professionelle soziale Dienste, die sich tendenziell als „Leistungsangebot für alle“<sup>101</sup> begreifen, beziehen sich folglich immer weniger auf klar definierte Bevölkerungs- und Adressatengruppen und deren wirkliche oder vermeintliche Problemlagen, sie verlagern ihre unterschiedlichen Angebote immer stärker in die Mitte der Gesellschaft.

So wenden sich beispielsweise Familien-, Erziehungs- und Partnerberatungsstellen – im Gegensatz etwa zu Schuldner- und Drogenberatungsstellen mit einer Klientel, die eindeutig durch die Lebenssituation definiert ist, – an ein unspezifisches Publikum, dessen einziger gemeinsamer Bezugspunkt darin besteht, dass sie in einer Partnerschaft oder mit Kindern zusammenleben.

Pädagogische Vorschuleinrichtungen, sozialpädagogische Betreuung in der Schule und im Jugendheim, Sozialpädagogik im Stadtteil, Kurse, die auf Schwangerschaft, Geburt und Elternschaft vorbereiten, Familienpädagogik, Angebote der Kultur- und Freizeitpädagogik wie pädagogisch betreute Familienfreizeiten und Veranstaltungen der Altenarbeit und -pädagogik wenden sich an eine unspezifische, verallgemeinerte Klientel, die hinsichtlich der sozialen Schichtung und des Alters entgrenzt ist.

Die Zuständigkeiten von Sozialpädagogik haben sich vervielfältigt. Letztlich gibt es kaum einen Bevölkerungsteil, der nicht durch ihr Angebot erreicht und in irgendeiner Art und Weise professionell belehrt, informiert, beraten, erzogen oder betreut wird:

„Am Ende erfaßt sie Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene in allen Lebenslagen und Eltern ebenso wie Personen, denen die Elternschaft verwehrt ist; sie betreut Opfer der Midlife-Crisis, Paare, die sich trennen und solche, die zusammenbleiben, hilft auch noch Urlaubsreisenden, die am Flughafen standen oder gar erst eine Reise unternehmen wollen. Nichts ist ihr unmöglich – Sozialpädagogik plurifiziert sich selbst.“<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> Thiersch, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert, In Rauschenbach, T., H. Gängler: Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, a.a.O., S. 9-23, S. 17

<sup>102</sup> Winkler, M.: Vom Verschwinden in der Vielfalt. Eine Skizze über Pluralität als Bedingung für Realität und Auflösung der Sozialpädagogik, In: Heyting, F., E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus, a.a.O., S. 83-100, S. 92

### **1.2.2.3. Zur Zuständigkeit praktischer Pädagogik**

Es ist evident, dass mit der Vervielfältigung des Publikums professioneller Erziehung eine Ausweitung derjenigen Probleme und Themen einhergeht, die für die praktische Pädagogik relevant sind.

Über die ursprünglichen Bezugspunkte der Arbeit (materielle Not und Probleme der Übergangsphasen Kindheit und Jugend) hinaus beschäftigt sich Pädagogik zunehmend mit psychischen und sozialen Schwierigkeiten aller Art; diese reichen von Problemen bei Trennung und Scheidung, Erziehungsschwierigkeiten, Alkohol-, Tabletten- und Drogenmissbrauch bis hin zu Selbsthilfegruppen zu den verschiedensten Themen, in denen Betroffene Hilfe und Unterstützung erhalten sollen.

Dieser umfassende Anspruch professioneller Pädagogik kann exemplarisch anhand der Zuständigkeiten eines expandierten Beratungswesens veranschaulicht werden:

„Erziehungsberater sollen bei solchen familiären Erziehungsproblemen helfen, Jugendberater sollen im Ernstfall den schon selbständigeren Jugendlichen erzieherisch beistehen, Drogenberater sollen dem übermäßigen Konsum und Mißbrauch von Medikamenten, Alkohol und anderen Drogen vorbeugen helfen und Süchtigen helfen, die Abhängigkeit zu überwinden. Freizeitberater sollen die sinnvolle Verwendung von Urlaub, Bildungsurlaub, Reisen, kulturellen Angeboten usw. fördern helfen... Und Beratungslehrer sind in den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen oft die erste Anlaufstelle für ratsuchende Schüler, Eltern und Lehrer, beraten in vielen Einzelfällen und sorgen dafür, daß in besonderen Ernstfällen Fachberater und Therapeuten wirksam helfen können.“<sup>103</sup>

Dieses Angebot beinhaltet ein enormes Spektrum unterschiedlichster Problem- und Lebenslagen, für das ein differenziertes Beratungswesen die Zuständigkeit reklamiert. Nicht nur in manifesten Krisensituationen wie familiären Erziehungsproblemen und Drogensucht soll beraten werden; auch die Nicht-

---

<sup>103</sup> Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde. Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin und Magister der Erziehungswissenschaft, 7. Auflage, Bielefeld 1994, S. 12

Süchtigen erhalten Beratung im Sinne einer Vorbeugung der Abhängigkeit. Die ratsuchenden Schüler, Eltern und Lehrer können sich an den Beratungslehrer wenden, wobei in „besonderen Ernstfällen“ noch Spezialisten in der Form von Fachberatern und Therapeuten zur Verfügung stehen.

Auch die Gestaltung der Freizeit und des Urlaubs werden zum Gegenstand des Beratungswesens. Hier können Freizeitberater ihrer Klientel dazu verhelfen, diese Zeit „sinnvoll“ zu verbringen.

Die Ausweitung und Spezialisierung in der Wissenschaft und die Ausdifferenzierung der Fachrichtungen und Schwerpunkte von Pädagogik finden somit ihre Entsprechung in der pädagogischen Praxis, die sich nicht nur in einer Zuständigkeit bei Problemen, Schwierigkeiten und Konflikten äußert, sondern auch und gerade in der Zuständigkeit bei „ganz gewöhnlichen Angelegenheiten des alltäglichen Lebens.“<sup>104</sup>

Das Alltägliche, Normale und Gewöhnliche, aber auch das Intime werden in diesem Zusammenhang zum Gegenstand professioneller pädagogischer Bearbeitung. Ob es sich um das Zusammenleben mit dem Partner und den Kindern handelt, das Praktizieren von Sexualität, die psychosoziale Begleitung in Trauerfällen, die Gestaltung des Schul- und Berufslebens oder den Konsum von Kulturgütern: Sämtliche Bereiche des Lebens treffen auf ein Angebot des ausdifferenzierten Sozial- und Erziehungssystems.

Hierin besteht ein wesentliches Moment gesellschaftlicher Pädagogisierung: Professionelle Erziehung ragt in immer mehr Bereiche hinein, die ursprünglich individuell, privat entschieden und gehandhabt wurden. Eine spezialisierte und gleichzeitig verallgemeinerte praktische Pädagogik für jede Gruppe der Bevölkerung und Situation im Leben führt dazu, dass Pädagogen schließlich den Anspruch haben, als „Spezialisten für „das“ Leben“<sup>105</sup> professionell und allumfassend Hilfe, Beratung, Begleitung und Unterstützung anzubieten.

---

<sup>104</sup> Rauschenbach, T.: Sind nur Lehrer Pädagogen?, In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, S. 385-417, S. 410

<sup>105</sup> Prange, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 119

### **1.2.3. Vergesellschaftung von Erziehung**

#### **1.2.3.1. Von der privaten zur öffentlichen Erziehung**

Quantitative Zunahme des pädagogischen Personals und qualitative Ausdehnung des psychosozialen Angebotes machen deutlich, dass der öffentlichen Erziehung insgesamt eine stark gewachsene Bedeutung und ein höherer Stellenwert zukommen.

Diese Pädagogisierung der Gesellschaft lässt sich von ihrer Tendenz her als eine „umfangreiche Transformation von gesellschaftlichen Aufgaben in ein öffentliches Sozial- und Erziehungssystem“<sup>106</sup> beschreiben.

Vergesellschaftung von Erziehung bedeutet somit, dass die praktische Erziehung in ihren unterschiedlichsten Formen immer weniger privat im direkten sozialen Umfeld, sondern stattdessen verstärkt öffentlich, durch professionelle, ausgebildete Pädagogen geleistet wird.

Als Folge dieser Entwicklung von der „informellen“ zur „inszenierten“ Solidarität<sup>107</sup> hat die Sozialisationsthematik ein „sozialpädagogisches Gesicht bekommen“<sup>108</sup>: Neben die Schule als prägende pädagogische Institution im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen treten zunehmend und verstärkt verschiedene außerschulische Einrichtungen. Angefangen bei der öffentlichen Vorschulerziehung in Kindergarten, Hort und Tageseinrichtungen über die sozialpädagogische Betreuung und Begleitung in der Schule bis hin zu offenen Angeboten im Freizeitbereich wie Jugendheime und Streetwork oder den verschiedensten Formen der Jugendberatung existiert ein breites Spektrum professioneller Erziehung, Betreuung und Beratung für Heranwachsende.

Aufgrund der Ausweitung pädagogischer Tätigkeitsfelder und Adressatenkreise bezieht sich die Tendenz zur Vergesellschaftung von Erziehung allerdings nicht nur auf den „traditionellen“ Erziehungsbegriff, das

---

<sup>106</sup> Rauschenbach, T.: Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild?, In: Neue Praxis 21 (1991), Heft 1, S. 1-11, S. 9

<sup>107</sup> Vgl. Rauschenbach, T.: Soziale Arbeit und soziales Risiko, In: Rauschenbach, T., H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992, S. 61-80, S. 45

<sup>108</sup> Böhnisch, L.: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters, Weinheim und München 1992, S. 83

heißt die Erziehung von Kindern und Jugendlichen, sondern umfasst darüber hinaus auch die unterschiedlichsten psychosozialen Angebote, unabhängig von Alter und sozialer Lage.

Ob es sich um die Begleitung in Krisen, die Beratung in allgemeinen Fragen der Lebensführung und -planung oder die pädagogische Betreuung alter Menschen handelt, all diese Tätigkeiten, die zuvor meist privat und lebensweltlich – sei es innerhalb von Familie und Verwandtschaft, im Freundes- und Bekanntenkreis, mit den Nachbarn oder Kollegen – verhandelt, geregelt und erledigt wurden, werden nun zunehmend von professionellen Pädagogen geleistet.

Als zentrales Merkmal einer modernen Dienstleistungsgesellschaft wird die Erziehungs- und Beziehungsarbeit im „natürlichen“ sozialen Umfeld tendenziell ersetzt durch bezahlte, professionalisierte und institutionalisierte Arbeit. Mit dieser Verschiebung der Relationen von der privaten zur öffentlichen Erziehung verlieren gleichzeitig auch überlieferte Handlungsformen und traditionelle Anschauungen über die Erziehung von Kindern oder den allgemeinen Umgang von Menschen miteinander an Bedeutung; an ihrer Stelle gewinnen nun eine professionelle Haltung, eine wissenschaftliche oder an Wissenschaft orientierte Ausbildung und Professionswissen im weitesten Sinne an Gewicht.

Wenn Christian Lüders und Michael Winkler schreiben, dass sich Sozialpädagogik „auf dem Weg zu ihrer Normalität“ befindet, so kann dieser Befund Verschiedenes meinen:

- Das Ergebnis eines Bedeutungszuwachses zugunsten der professionellen Erziehung in dem Sinne, dass psychosoziale Dienste immer mehr zum Bestandteil der „Durchschnittssozialisation“<sup>109</sup> der Menschen werden, und der „homo paedagogicus“<sup>110</sup> dadurch zum Normalbürger wird.
- Die Normalität innerhalb der Wissenschaft und der beruflichen Praxis; in beiden Bereichen ist die außerschulische im Vergleich zur schulischen

---

<sup>109</sup> Sachße, C.: Die Pädagogisierung der Gesellschaft und die Professionalisierung der Sozialarbeit, In: Müller, S. u.a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Band, Bielefeld 1982, S. 283-295, S. 284

<sup>110</sup> Krüger, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft, In: Krüger, H.-H., T. Rauschenbach (Hrsg.): Erzie-

Pädagogik stärker präsent und normalisiert sich von daher zu einem akzeptierten wissenschaftlichen und praktischen Handlungsfeld.

- Die Okkupation des „Normalen“ in dem Sinne, dass es immer mehr zum Gegenstand pädagogischer Arbeit wird, pädagogische Angebote und Maßnahmen zunehmend in das „normale“ Leben und die alltägliche Lebensführung hineinragen.

### **1.2.3.2. Verlust des pädagogischen Raumes**

Sozialpädagogik als „selbstverständlicher und akzeptierter Bestandteil in der Infrastruktur sozialer und pädagogischer Dienstleistungen“<sup>111</sup> hat durch die Vervielfältigung der Praxisfelder und die Übernahme zahlreicher neuer Aufgabenbereiche sowohl auf gesellschaftspolitischer Ebene, im Sinne eines expandierten Arbeitsmarktes und eines breiten und differenzierten Angebotes, als auch auf individueller Ebene, im Sinne des zunehmenden und häufigeren Kontaktes von „Normalbürgern“ mit pädagogischen Einrichtungen, an Bedeutung gewonnen.

Diese Vergesellschaftung von Erziehung bedeutet gleichzeitig auch, dass Pädagogik ihren zuvor gesellschaftlich klar definierten und abgegrenzten Auftrag eingebüßt hat. Im Zuge der Verallgemeinerung und Pluralisierung hat das Pädagogische „seinen gesellschaftlich gleichsam exterritorialen – im Sinne eines institutionellen Schonraums und einer Gegenwelt – und exklusiven, mit Monopolansprüchen verknüpften Ort eingebüßt.“<sup>112</sup>

Traditionelle pädagogische Einrichtungen wie Schulen oder Kinderheime, beziehen sich auf eine begrenzte Klientel und die daraus resultierenden Aufgaben und Ziele der Arbeit; innerhalb dieser Institutionen kann sich

---

hungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim und München 1994, S. 115-130, S. 122

<sup>111</sup> Thiersch, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert, In: Rauschenbach, T., H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992, S. 9-23, S. 10

<sup>112</sup> Kade, J., C. Lüders, W. Hornstein: Die Gegenwart des Pädagogischen, In: Pädagogisches Wissen, 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, herausgegeben v. J. Oelkers und H.-E. Tenorth, S. 39-65, S. 57

praktische Pädagogik als Schonraum für ihr Publikum begreifen, sich von Einflüssen und Anforderungen anderer gesellschaftlicher Gruppen distanzieren und daraus eine - wenn auch relative - Autonomie, einen spezifisch pädagogischen Auftrag im Sinne eines Monopolanspruchs ableiten, den es im Interesse der jeweiligen Klientel umzusetzen gilt. Verbunden mit dem Monopolanspruch ist ein „exterritorialer“ Schonraum, eine Abgrenzung gegenüber der Umwelt. Pädagogik findet in diesem Zusammenhang in klar definierten institutionellen Räumen statt.

Mit der Entgrenzung des Pädagogischen verliert professionelle Erziehung sowohl ihren Monopolanspruch als auch den damit verbundenen pädagogischen Raum: Die Orte, an denen professionelle Pädagogik stattfindet, haben sich vervielfältigt, an die Stelle klarer Abgrenzungen sind fließende Übergänge getreten. Pädagogik hat den Bezug zu ihren traditionellen Räumlichkeiten überschritten und ist durch offene Angebote wie Sozialpädagogik/Sozialarbeit im Stadtteil, Streetwork und alltags- und lebensweltorientierte Ansätze in den „natürlichen“ Lebensraum ihrer Adressaten eingebunden.

Professionelle Erziehung hat ihren Monopolanspruch und damit ihre Eindeutigkeit auch dadurch eingebüßt, dass durch die Verallgemeinerung der Zuständigkeiten in Bezug auf die Klientel und die Problem- und Fragestellungen, Ansätze und Zielsetzungen die Arbeit zunehmend diffus und damit die Abgrenzung zu anderen Professionen, wie z.B. aus dem Bereich der Therapie oder therapienahen Angeboten, schwieriger wird:

„Kurz: das Handlungsfeld der Sozialpädagogik verliert selbst dort noch seine Eindeutigkeit, wo es bisher institutionell abgesichert war, und wird gleichsam bis zur Unkenntlichkeit pluralisiert. Ihr institutionelles Paradigma zeigt sich dann in einem offenen Dienstleistungszentrum, das kulturelle, soziale, pädagogische und medizinnah Angebote integriert, ohne deren Differenz überhaupt noch sichtbar zu machen.“<sup>113</sup>

In dieser Hinsicht weist die praktische Pädagogik Parallelen zur Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin auf. Die Konturenlosigkeit auf wissenschaftlicher



Ebene, die sich darin äußert, dass Pädagogik – ausdifferenziert in zahlreiche Schwerpunkte, Spezialdisziplinen und Fachrichtungen – sich einerseits verallgemeinert und ausweitet, andererseits den allgemeinen, einheitsstiftenden Bezugspunkt verliert, zeigt sich auf Ebene der professionellen Pädagogik in einer Vervielfältigung der Arbeitsansätze, -methoden und Aufgaben, die allerdings mit einem Verlust an Eindeutigkeit einhergehen.

Das Überschreiten des pädagogischen Raumes und der damit verbundene Verlust des Monopolanspruchs pädagogischer Angebote führen zu einer Universalisierung der Tätigkeiten und Arbeitsformen, die keine klaren Konturen und Bezugspunkte erkennen lassen. Eine vergesellschaftete und dadurch auch verallgemeinerte Pädagogik sieht sich vor den Widerspruch einer „Spezialisierung für das Nichtspezielle“<sup>114</sup> gestellt.

### **1.2.3.3. Pädagogik als Bestandteil der Alltagskultur**

Die Vergesellschaftung pädagogischer Arbeit und das Eindringen von Pädagogik in den normalen Alltag führen letztendlich dazu, „daß heute so gut wie alle Bereiche des öffentlichen Lebens mit Momenten pädagogischen Denkens und Handelns durchsetzt sind.“<sup>115</sup>

Das Wissen über „Pädagogik“ und die Thematisierung von pädagogischen Fragestellungen sind insofern Bestandteil der Alltagskultur geworden, als pädagogische Themen – im weitesten Sinne – verstärkt öffentlich diskutiert und verhandelt werden und pädagogisches Wissen durch seine Verbreitung schon fast zur „Allgemeinbildung“ gehört.

Dieses Phänomen ist allerdings nicht vollständig durch die erhöhte Anzahl ausgebildeter pädagogischer Fachkräfte und den vermehrten Kontakt auch des Normalbürgers zu pädagogischen Institutionen zu erklären.

---

<sup>113</sup> Winkler, M.: Vom Verschwinden in der Vielfalt. Eine Skizze über Pluralität als Bedingung für Realität und Auflösung der Sozialpädagogik, In: Heyting, F., H.-E. Tenorth: Pädagogik und Pluralismus, Weinheim 1994, S. 83-100, S. 95

<sup>114</sup> Prange, K.: Pädagogik im Leviathan, a.a.O., S. 119

<sup>115</sup> Lüders, C., J. Kade, W. Hornstein: Entgrenzung des Pädagogischen, In: Krüger, H.-H., W. Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 207-215, S. 210

Auch in Volkshochschulkursen, Vorträgen und Veranstaltungen in Familienbildungsstätten, Sendungen in Fernsehen und Radio, Elternbriefen unterschiedlichster Einrichtungen, Informationsmaterialien von Ministerien und öffentlichen Institutionen, Krankenkassen und Verbänden werden pädagogische Themen und Fragestellungen öffentlich behandelt und diskutiert. Hinzu kommt ein breit gefächertes Angebot an Ratgeberliteratur, das von der Schwangerschaft über die Geburtsvorbereitung, Fragen der Vorschulerziehung, die Probleme von und mit Kindern in der Schule, Schwierigkeiten während der Pubertät und beim Verlassen des Elternhauses Hilfe für jedes denkbare praktische Erziehungsproblem verspricht.

Auch die Ratgeber für die unterschiedlichsten Situationen des Lebens, sei es der Umgang mit dem Partner und der Sexualität, dem Verhalten bei Trennung und Scheidung, dem Leben in der Familie oder als Alleinstehender, der Freizeitgestaltung und dem Älterwerden können als pädagogische Literatur aufgefasst werden, da all diese Lebensbereiche inzwischen etablierter Bestandteil pädagogischer Theorie und Praxis sind.

Unabhängig davon, ob diese Angebote öffentlich finanziert und kostenlos zu erhalten sind oder kommerziell auf den Markt gebracht werden, haben sie eine intensiviertere Konfrontation mit pädagogischem Wissen unterschiedlichster Art zu Folge und tragen dazu bei, dass „pädagogisches Handeln, Wissen und Reflexion zu einem festen, letztlich wohl nicht zu unterschätzenden Bestandteil unserer Kultur mutiert ist, der Alltag und gesellschaftliche Praxis in vielfacher Weise durchdringt, prägt, beeinflusst, vielleicht aber nur ziert, verunstaltet und begleitet.“<sup>116</sup>

Die Expansion in der Wissenschaft, die ausgedehnte Zuständigkeit der professionellen Erziehung, die Anhäufung pädagogischen Wissens und öffentliche Thematisierung pädagogischer Sachverhalte sind Momente eines gesellschaftlichen Pädagogisierungsprozesses, wobei „Pädagogik“ in den unterschiedlichsten Aspekten und Facetten – sei es als professionelle Handlung, Kontakt mit pädagogischen Institutionen, öffentliche

---

<sup>116</sup> Kade, J., C. Lüders, W. Hornstein: Die Gegenwart des Pädagogischen, In: Pädagogisches Wissen, 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, herausgegeben von J. Oelkers und H.-E. Tenorth, S. 39-65, S. 43

Thematisierung und Diskussion oder Übernahme von Fachbegriffen – stärker in die Lebenswelt und das allgemeine Bewusstsein eindringt:

„Der pädagogische Habitus hat sich gleichsam generalisiert; die Individuen beginnen sich nunmehr selbst in pädagogischen Begrifflichkeiten zu thematisieren.“<sup>117</sup>

Aus der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Soziologie entlehnte Begriffe wie „Autorität“, „Sozialisation“, „Stigmatisierung“, „Kommunikation“, „Verdrängung“, „Interaktion“, „Kindheitsphasen“, „Identität“ dringen in das allgemeine Bewusstsein und den Sprachgebrauch ein und sind in dem Sinne verallgemeinert, dass ihr Gebrauch nicht mehr nur Experten und Fachleuten vorbehalten ist.

Auch Begriffe aus der psychosozialen Praxis wie „Probleme bearbeiten“, „Trauerarbeit leisten“, „Erlebnisse verarbeiten“, „Motivation“, „Gruppendynamik“, „Grenzen setzen“ verlieren durch ihr Eindringen in die Alltagskommunikation zunehmend den Charakter einer elitären Fachsprache.

Dieses Wissen der Allgemeinbevölkerung über pädagogische Sachverhalte ist allerdings weder mit dem Wissen der pädagogischen Praktiker noch mit dem Wissen der Erziehungswissenschaft gleichzusetzen.<sup>118</sup>

Es handelt sich dabei vielmehr um ein Konglomerat von Alltagstheorien und -annahmen über Erziehung, subjektiven Erfahrungen, Traditionen, Ergebnissen unsystematischer und zufälliger Beobachtungen und Bruchstücken von Theorien. In diesem Zusammenhang werden auch die Fachbegriffe nicht unbedingt in ihrem wissenschaftlichen Sinne, sondern eher aus dem Kontext gerissen, unwissenschaftlich und letztlich in „trivialisierter“ Form verwendet.

Vergesellschaftung von Erziehung bedeutet auch die Verallgemeinerung pädagogischen Wissens und pädagogischer Begrifflichkeiten; Pädagogik hat nicht nur theoretisch und praktisch ihre Zuständigkeit erweitert, sondern ist auch in dem Sinne verallgemeinert, dass pädagogische Fachbegriffe – wenn

---

<sup>117</sup> Krüger, H.-H., T. Rauschenbach: Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin?, In: Dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim und München 1994, S. 7-16, S. 10

<sup>118</sup> Zur Unterscheidung der unterschiedlichen Formen pädagogischen Wissens vgl. u.a. Lüders, C.: Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamen Gelände, In: Krüger, H.-H., T. Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, a.a.O., S. 163-183

auch auf einem ganz anderen Niveau – zum selbstverständlichen Bestandteil alltäglicher Kommunikation und damit der Alltagskultur werden.

Der Verlust der eindeutigen Zuständigkeiten in der Theorie und des klar begrenzten Raumes in der Praxis geht somit einher mit dem tendenziellen Verlust des Monopolanspruches hinsichtlich des pädagogischen Wissens; die Verallgemeinerung und die damit verbundene Popularisierung und Trivialisierung dieses Wissens bewirken, dass das Pädagogische „inzwischen zu einem immanenten Teil der gesellschaftlichen Selbstverständigung und (Re-)Produktion geworden ist, und zwar indem es zu einem festen Bestandteil der (Alltags-)Kultur der Institutionen und Subjekte geworden ist. Diese kulturelle Sphäre muß also heute als allgemeiner Ort des „Pädagogischen“ gelten, auf das seine mannigfachen sozialen Gestalten bezogen sind.“<sup>119</sup>

---

<sup>119</sup> Kade, J., C. Lüders, W. Hornstein: Die Gegenwart des Pädagogischen, a.a.O., S. 58

### **1.3. Zielsetzungen sozialpädagogischer Arbeit**

Wenn es im Folgenden um eine Darstellung der zentralen Zielsetzungen außerschulischer Pädagogik geht, so beziehen sich diese auf die Intentionen, die für die praktische Pädagogik in den jeweiligen Handlungsfeldern Bedeutung haben.

Vor dem Hintergrund des enormen quantitativen und qualitativen Wachstums dieses Arbeitsbereiches ist es evident, dass damit auch ein erhöhter Anspruch hinsichtlich der gesellschaftlichen Verantwortung, der Zuständigkeiten und Aufgaben verbunden ist:

„In der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sind Pädagogen primär dafür verantwortlich, daß Kinder, Jugendliche, Erwachsene und auch alte Menschen sich körperlich, geistig, seelisch entwickeln und weiterentwickeln können, daß sie Wissen und Qualifikationen erwerben, daß sie kompetente, selbständige Personen mit kritischem Geist, wachem Gewissen und sozialer Verantwortung werden und bleiben. Pädagogen sind verantwortlich dafür, daß die Menschen in einer sich wandelnden Welt in Beruf und Freizeit handlungsfähig bleiben oder werden und die anstehenden persönlichen und gesellschaftlichen Aufgaben und Probleme lösen können.“<sup>120</sup>

Jenseits dieses doch recht umfassenden und abstrakten Anspruchs stellt sich jedoch die Frage, ob sich die pädagogischen Intentionen nicht konkreter beschreiben lassen; auf der anderen Seite müssen diese allerdings abstrakt genug formuliert werden, um für das ausdifferenzierte außerschulische Erziehungssystem – unabhängig von der konkreten Institution oder den jeweiligen Adressaten – Geltung beanspruchen zu können.

Die Zielsetzungen professioneller Pädagogik sind hierbei sowohl von den Wissensbeständen der Erziehungswissenschaft als auch von dem methodischen Handeln in der Sozialpädagogik und -arbeit<sup>121</sup> zu unterscheiden.

Erziehungswissenschaft als Bestandteil des Wissenschaftssystems macht die pädagogische Praxis zum Objekt ihrer Erkenntnis, lässt sich von einer kritisch-distanzierten Beobachtung leiten und bearbeitet die Erziehungswirklichkeit

---

<sup>120</sup> Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde: Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin und Magister der Erziehungswissenschaft, 7. Auflage, Bielefeld 1994, S. 22

<sup>121</sup> Zu einer Darstellung sozialpädagogischer Methoden siehe: Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit, Weinheim und München 1998

unter einer theoretischen Perspektive; die Qualität dieser Arbeit wird dabei von den Kriterien und Ansprüchen der Wissenschaft bestimmt. Aus den Ergebnissen erziehungswissenschaftlicher Forschung lassen sich somit nicht unmittelbar Zielsetzungen für die pädagogische Praxis ableiten. Das erziehungswissenschaftliche Wissen der Disziplin und das pädagogische Wissen der Profession sind unterschiedliche Wissensformen, die nicht unbedingt einen direkten Bezug zueinander haben.<sup>122</sup>

Auf der anderen Seite sind die Zielsetzungen pädagogischer Arbeit auch vom methodischen Handeln in der Praxis abzugrenzen:

„Methodisches Handeln ist – definitionsgemäß – zielgerichtetes Handeln. Es folgt bestimmten Prinzipien und vollzieht sich in bestimmten Arbeitsschritten, bei denen Verfahren und Techniken berücksichtigt werden, die nach Ansicht von Experten am besten geeignet sind, das erstrebte Ziel zu erreichen.“<sup>123</sup>

Unabhängig davon, ob methodisches Handeln „technologisch“, das heißt für beliebige Ziele einsetzbar, verstanden wird oder ob ein engerer Zusammenhang von methodischem Handeln und pädagogischen Zielen unterstellt wird, ist ein Verweis auf Methoden für eine Darstellung sozialpädagogischer Intentionen nicht geeignet, weil ein und dasselbe Ziel in der Praxis mit verschiedenen Methoden verfolgt werden kann; die Bezugnahme auf methodisches Handeln eignet sich allenfalls exemplarisch zur Verdeutlichung der jeweiligen Intentionen.

Diese allgemeinen Zielsetzungen sozialpädagogischer Arbeit – Hilfe bei der Lebensbewältigung, Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Stärkung der Individualität, Prävention – werden im Folgenden dargestellt. Es handelt sich hierbei um relativ abstrakte Kompetenzen, die professionelle Pädagogik bei ihren Adressaten hervorzurufen oder zu verstärken beabsichtigt.<sup>124</sup>

In der praktischen sozialpädagogischen Arbeit sind diese Punkte nicht immer klar gegenseitig abzugrenzen, es gibt zahlreiche Überschneidungen und

---

<sup>122</sup> S. hierzu: Vogel, P.: Stichwort: Allgemeine Pädagogik, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/98, S. 157-177

<sup>123</sup> Heiner, M. u.a.: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 1994, S. 29

<sup>124</sup> Es handelt sich also nicht um pädagogische Veranstaltungen mit klar definierten inhaltlichen Zielen wie z.B. Fremdsprachen- oder Computerkurse.

fließende Übergänge; sie werden lediglich aus Gründen der besseren Darstellbarkeit getrennt voneinander aufgeführt.

### **1.3.1. Hilfe bei der Lebensbewältigung**

Eine zentrale Zielsetzung pädagogischer Arbeit ist die Hilfe bei der Lebensbewältigung. Die biografische Lebensbewältigung als „der allgemeine Problemzugang der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit“<sup>125</sup> stellt ein Prinzip psychosozialer Dienste dar, das sich in einer lebenslang zuständigen Sozialpädagogik von der Kindheit über die Jugend und die Erwachsenensozialisation bis in das Alter erstreckt.

Bezogen auf die Fähigkeit zur Lebensbewältigung ist es die Absicht professioneller Pädagogik, die Handlungsfähigkeit der Klientel zu unterstützen, abzusichern und auszubauen, die für die Bewältigung der im Lebenslauf jeweils auftretenden Schwierigkeiten und Probleme Voraussetzung ist:

„Soziale Arbeit bezieht sich in ihrem Arbeitsauftrag und Selbstverständnis auf Unterstützung und Hilfe in Lebensverhältnissen; Soziale Arbeit zielt auf Veränderungen, auf Wachstum und Lernen, zielt – noch einmal anders und pointierter formuliert – auf Probleme, auf Veränderungen und Möglichkeiten hin zu gelingenderen Bewältigungsstrategien.“<sup>126</sup>

Veränderungen, Wachstum und Lernen stehen somit im Zentrum pädagogischer Bemühungen und stellen Faktoren dar, die als Bedingung für Handlungsfähigkeit und Lebensbewältigung gelten.

Gefährdet und eingeschränkt werden die jeweiligen Kompetenzen durch verschiedene individuelle Erfahrungen und soziale Situationen<sup>127</sup>:

- Die Erfahrung des Selbstwertverlustes, die sich z.B. im Gefühl mangelnder sozialer Anerkennung, Arbeitslosigkeit oder allgemeinen Misserfolgen im Leben ausdrücken kann.

---

<sup>125</sup> Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim und München 1997, S. 25

<sup>126</sup> Thiersch, H.: Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit, Weinheim und München 1995, S. 218

<sup>127</sup> Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, a.a.O., S. 36ff

- Die Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit, bei Schwierigkeiten der Lebensgestaltung und Problemen des Zurechtfindens in komplexen sozialen Situationen.
- Die Erfahrung des fehlenden sozialen Rückhaltes in Situationen der Einsamkeit, der Isolation, bei unzureichenden sozialen Kontakten und mangelnder Solidarität.
- Die Sehnsucht nach Normalisierung, die aus Problemen der Desintegration und dem Gefühl, gesellschaftlich ausgegrenzt zu sein, resultieren kann.

Sozialarbeit und Sozialpädagogik verfolgen im weitesten Sinne die Absicht, diesen Einschränkungen der Lebensbewältigung entgegenzuwirken, dadurch „die Normalität des Lebens und seiner Bewältigungsmuster im Alltag zu stützen“<sup>128</sup>. Dies gilt nicht nur für Interventionen in Krisensituationen, sondern kann – aufgrund der Ausweitung und „Normalisierung“ von Sozialpädagogik – auch auf „Unterstützungen in den normalen Schwierigkeiten heutiger Normalität“<sup>129</sup> bezogen werden.

Der grundlegende Ansatz, mit dem dies erreicht werden soll, lässt sich mit dem Begriff „Empowerment“ beschreiben. Dieser Begriff eignet sich deshalb zur Darstellung der Ziele außerschulischer pädagogischer Arbeit, weil Empowerment „als Interventionsprinzip moderner Sozialarbeit, das sich quer durch alle Angebote und Hilfen ziehen soll“<sup>130</sup> einen relativ abstrakten Bezugspunkt darstellt, der für sämtliche sozialpädagogischen Tätigkeiten – jenseits der konkreten Institution, Zuständigkeit, Methode – Gültigkeit beanspruchen kann.

Inhaltlich bezeichnet das Prinzip des Empowerment den Prozess, „innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbsterarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen.“<sup>131</sup>

---

<sup>128</sup> Thiersch, H.: Lebenswelt und Moral, a.a.O., S. 5

<sup>129</sup> Ebd., S. 249

<sup>130</sup> Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, a.a.O., S. 268

<sup>131</sup> Keupp, H.: Empowerment, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage, Weinheim und Basel 1996, S. 164-166, S. 164



Im Wesentlichen geht es um das Bemühen, die Klientel zu einer selbstständigen Lösung der jeweiligen Schwierigkeiten zu motivieren und zu befähigen; das Prinzip der Eigenverantwortung und der Selbsttätigkeit steht hierbei im Mittelpunkt, mit dem Ziel, dass die Klienten „die Chance und den Raum haben, ihr Bewältigungsbemühen als eigene biografische Leistung zu betrachten und zu schätzen.“<sup>132</sup>

Pädagogik versteht sich in diesem Zusammenhang als Aktivierung und Unterstützung bei der Aufgabe, den unterschiedlichen Anforderungen der Lebensbewältigung und -gestaltung gerecht zu werden.

Um die hierfür notwendige Handlungsfähigkeit zu stabilisieren bzw. überhaupt erst herzustellen, beabsichtigt Empowerment als Prinzip Sozialer Arbeit nicht, Defizite in den Vordergrund zu rücken, dadurch entmündigende Wirkungen zu erzielen und die Klienten als „fürsorgliche Objekte“<sup>133</sup> zu betrachten und zu behandeln; vielmehr steht die Eigenaktivität, die Selbstverantwortung und die Selbstbestimmung der Klientel im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe im Zentrum der Arbeit.

Dieses Ziel soll vor allem durch eine Betonung, Bearbeitung und Stärkung der jeweiligen Ressourcen – z.B. soziale Kontakte, Wissen, Erfahrungen, Fähigkeiten – erreicht werden, die die Betroffenen aktivieren können, um ein höheres Maß an Handlungsfähigkeit zu erlangen. Psychosoziale Angebote verstehen sich als „Unterstützung in den Problemen, die aus den Ressourcen der Lebenswelt nicht bewältigt werden können“<sup>134</sup>.

Auf individueller Ebene kommt Empowerment vor allem in den verschiedenen Angeboten der Beratung zum Tragen. Die Muster der alltäglichen Lebensbewältigung, bedroht und in Frage gestellt durch die Erfahrung des Selbstwertverlustes oder soziale Orientierungslosigkeit, werden zum Gegenstand pädagogischer Bearbeitung:

„Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagoge/innen unterstützen die Menschen, mit denen sie zusammenarbeiten dabei, ihre Situation einzuschätzen und Vorstellungen zu entwickeln, wie sie verändert werden sollen, welche

---

<sup>132</sup> Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, a.a.O., S. 272

<sup>133</sup> Ebd.

<sup>134</sup> Thiersch, H.: Lebenswelt und Moral, a.a.O., S. 229

Ressourcen dafür zu gewinnen sind und welche Spielräume zur Mitverantwortung und Selbststeuerung sie nutzen können.“<sup>135</sup>

Im Bereich des sozialen Miteinanders bezieht sich das Prinzip des Empowerment „auf einen Prozeß, in dem die Kooperation von gleichen oder ähnlichen Problemen betroffenen Personen durch ihre Zusammenarbeit zu synergetischen Effekten führt.“<sup>136</sup>

Vergleichbar mit der Motivation zur Lebensbewältigung und Handlungsfähigkeit auf der individuellen Ebene geht es darum, die Organisation und die Gestaltung des sozialen Lebens zu unterstützen, soziale Gruppen dazu zu befähigen, Veränderungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrukturen zu entwickeln. Beispiele für diese Formen der professionellen Arbeit sind so unterschiedliche Institutionen und Arbeitsfelder wie sozialpädagogische Einrichtungen im Stadtteil, Freizeitstätten, sozialpädagogische Familienhilfen, die interkulturelle Arbeit, Selbsthilfegruppen und die verschiedensten Formen der pädagogischen sozialen Gruppenarbeit.

Im Rahmen eines alltags- und lebensweltorientierten Ansatzes werden Sozialarbeit und Sozialpädagogik in den jeweiligen Milieus tätig durch Institutionen, die in die soziale Umwelt integriert sind und dabei solidarische Formen der Bewältigung gemeinsamer Probleme zu initiieren, zu unterstützen oder auszubauen.

In diesem Sinne lässt sich die Tätigkeit professioneller Pädagogik durchaus als „Inszenierte Solidarität“<sup>137</sup> beschreiben; im Zentrum steht hierbei die Aufgabe, Erfahrungen der sozialen Isolation und des mangelnden sozialen Rückhalts zu überwinden und an deren Stelle Angebote hinsichtlich einer Sozialintegration und gemeinschaftlichen Handlungsfähigkeit zu setzen.

---

<sup>135</sup> Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn 1990, S. 167

<sup>136</sup> Keupp, H.: Empowerment, a.a.O., S. 164

<sup>137</sup> Vgl. Rauschenbach, T.: Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt a. M. 1994, S. 89-111

### 1.3.2. Förderung der Kommunikationsfähigkeit

Als ein weiteres wesentliches Element sozialpädagogischer Arbeit ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz zu nennen, das heißt der „Fähigkeit von Individuen, konkret innerhalb einer Sprachgemeinschaft sprachlich zu handeln.“<sup>138</sup>

Bezogen auf den Bereich der Kommunikation besteht das Ziel professioneller Pädagogik darin, unbefriedigende und misslingende Kommunikationsstrukturen abzubauen, zu verarbeiten und zu vermeiden. Sozialpädagogik zielt „primär auf die Bearbeitung von Interaktions- und Kommunikationsproblemen, auf die Thematisierung von Lern- und Verständigungsdefiziten bei den Adressaten.“<sup>139</sup>

Gestärkt werden sollen die Fähigkeiten, Sachverhalte zu problematisieren, Meinungsverschiedenheiten verbal auszutragen und sich in Diskussionen einzubringen; kommunikative Kompetenz stellt somit eine grundlegende Fähigkeit dar, die in nahezu allen sozialen Zusammenhängen zum Tragen kommt.

Verdeutlicht werden kann die Fähigkeit zur Kommunikationskompetenz exemplarisch an Zielsetzungen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, wobei hier der Begriff der „sozialen Kompetenz“ im Mittelpunkt steht, der sich allerdings nicht von dem der kommunikativen Kompetenz unterscheidet:

„Unter dem Begriff der sozialen Kompetenz verstehen wir ein Fähigkeitsbündel, das sich in Interaktion realisiert. Es umfaßt Aushandlungsprozesse zwischen eigenen und anderen Interessen in einer Gruppe.“<sup>140</sup> Soziale Kompetenz soll es ermöglichen, „daß in einer Gruppe alle Mitglieder ihre Fähigkeiten einbringen, innovative Gedanken aufgegriffen werden können und eine allgemeine Zufriedenheit innerhalb der Gruppe entsteht.“<sup>141</sup>

---

<sup>138</sup> Böhm, W.: Kommunikation, In: Ders.: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1994, S. 397-398, S. 398

<sup>139</sup> Thiersch, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik, Weinheim und München 1986, S. 45

<sup>140</sup> Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau in NRW (Hrsg.): Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können, Düsseldorf 1996, S. 11

<sup>141</sup> Ebd.

Aushandeln, Kompromisse schließen, Diskutieren etc. werden in diesem Zusammenhang zu zentralen Aufgaben und Zielen der pädagogischen Arbeit, wobei als Grundlage für den Erwerb kommunikativer bzw. sozialer Kompetenzen unter anderem folgende Fähigkeiten gefördert werden sollen:

- „Empathie für die Befindlichkeit anderer
- Toleranz für andere Meinungen und Verhaltensweisen
- Konfliktfähigkeit in der Diskussion
- bewußte Wahrnehmung der eigenen Interessen
- kognitive Erkenntnisse der divergierenden Interessen zwischen einzelnen Personen und zwischen Gruppen
- Aushandeln zwischen divergenten Meinungen und Wahrnehmungen.“<sup>142</sup>

Nicht nur in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sollen diese Fähigkeiten gefördert werden; die Vermittlung von Kommunikationskompetenz zieht sich vielmehr als ein grundlegendes Prinzip durch die Sozialpädagogik; so stehen die wesentlichen Aspekte kommunikativer Kompetenz auch im Zentrum der pädagogischen Arbeit mit Familien:

„Ziel des Eltern- oder Paartrainings ist es, Verhaltensweisen besser aufeinander abzustimmen, konsensfähige Konfliktlösungstechniken beherrschen zu lernen und kooperatives Verhalten einzuüben. Übende Verfahren sind da indiziert, wo Selbstregulationskräfte des Einzelnen gestärkt werden sollen; und zwar so, daß zwischenmenschliche Beziehungen konfliktfreier und flexibler gestaltet werden können.“<sup>143</sup>

Deutlich wird der enge Zusammenhang mit der Zielsetzung Lebensbewältigung: Durch den Erwerb von Konfliktlösungstechniken und das Einüben von kooperativem Verhalten als Teilaspekt der Kommunikationskompetenz soll Pädagogik dazu beitragen, den familiären Alltag konfliktfreier zu gestalten.

---

<sup>142</sup> Ebd., S. 11f

<sup>143</sup> Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.): Familie und Beratung. Familienorientierte Beratung zwischen Vielfalt und Integration, Stuttgart, Berlin, Köln 1993, S. 10

Auch in Fällen, in denen dies nicht gelungen ist, in Fällen von Trennung und Scheidung, stellen sich Sozialpädagogik und -arbeit die Aufgabe, zur kommunikativen Bewältigung der Lebenssituation beizutragen. Der relativ neue Arbeitsbereich der Mediation begreift hierbei „das Erkennen von Konfliktlösungen und Vermitteln in streitigen Auseinandersetzungen als Herausforderung an die Soziale Arbeit“<sup>144</sup>, mit dem Ziel, dass die sich Trennenden in einer für beide Seiten akzeptablen Art und Weise die Situation bewältigen; professionelle Pädagogik übernimmt hierbei die Funktion des Konflikt- und Krisenmanagements.<sup>145</sup>

### **1.3.3. Stärkung der Individualität**

Neben oder als Bestandteil der Unterstützung zur Lebensbewältigung und der Förderung der kommunikativen Kompetenz erweist sich die Betonung und Orientierung an der Individualität der Adressaten als grundlegende Zielsetzung psychosozialer Arbeit.

Diese Orientierung zeigt sich zunächst ganz allgemein an der Absicht, die jeweilige Persönlichkeit der Klientel zu unterstützen:

„Die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens ist ein zentrales Anliegen der Jugendarbeit. Die daraus resultierende lebensbejahende Grundeinstellung ist Voraussetzung für eine positive persönliche Entwicklung und zugleich Basis einer Aktivierung der Selbstverantwortungskompetenz.“<sup>146</sup>

Wie die kommunikative Kompetenz wird hierbei auch die Selbstverantwortungskompetenz als eine Basiskompetenz verstanden und als notwendige Voraussetzung für die individuelle Handlungsfähigkeit und Lebensbewältigung erachtet; hierbei steht die Stärkung der jeweiligen Individualität und Persönlichkeit im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

Diese Stärkung soll vor allem durch sozialpädagogische Angebote erreicht werden, die eine ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit anstreben, wobei insbesondere die emotionalen und die körperlichen Bedürfnisse der Klientel

---

<sup>144</sup> Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 3/4 1999, S. 1

<sup>145</sup> Vgl. ebd.

<sup>146</sup> Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Handbuch Gesundheitsförderung und Erlebnispädagogik in der Jugendarbeit, Köln 1993, S. 23

berücksichtigt werden. Im Rahmen einer Erlebnis-, Abenteuer- und Aktionspädagogik sollen durch Maßnahmen wie beispielsweise Felsklettern, Kanufahren oder Segeln Grenzerfahrungen und Erlebnisse vermittelt werden, die in erster Linie eine Erweiterung der individuellen Kompetenzen zum Inhalt und zum Ziel haben: „Dabei hängt es von der jeweiligen pädagogischen Zielsetzung ab, welches Element Priorität hat. Zwar kann gemeinhin davon ausgegangen werden, daß die Gemeinschaft im Zentrum steht, jedoch nimmt offenbar die Bedeutung des *Individuums* zu.“<sup>147</sup>

Methodisch kommt die erhöhte Bedeutung der Individualität und damit verbunden der Körperlichkeit und Emotionalität in den verschiedensten sozialpädagogischen Arbeitsformen zum Ausdruck: Durch Rollenspiele, Körperübungen, Einheiten zur Selbsterfahrung, meditative Methoden, Vertrauensspiele, Schulung der Sinne, Phantasie Reisen, Naturerfahrung etc. soll die Entwicklung der Individualität in allen Aspekten unterstützt werden.

Bei diesen Maßnahmen steht die Persönlichkeit im Mittelpunkt, wobei es bei den Zielen solcher pädagogischen Angebote neben der Vermittlung und Inszenierung emotionaler Erfahrungen und der Reflexion dieser Gefühle auch um weiterreichende Zielsetzungen von der „Förderung der Genußfähigkeit“<sup>148</sup> bis hin zur „Unterstützung bei der Sinnsuche und Sinnerfüllung“<sup>149</sup> geht.

Veranschaulicht werden kann dieser Anspruch pädagogischer Arbeit anhand eines Beispiels aus dem Bereich der Sexualpädagogik: „Sexualerziehung unter Einbeziehung des Körpers, der Sprache und aller Sinne ist die beste Förderung von Lebenskompetenz.“<sup>150</sup>

Zusätzlich zu den kognitiven Aspekten der Sexualaufklärung (Körperentwicklung während der Pubertät, Anwendung und Wirkung von Verhütungsmitteln, Informationen über Geschlechtskrankheiten) treten vor allem emotionale Aspekte in den Mittelpunkt. Durch diese angestrebte ganzheitliche Förderung, die neben der Wissensvermittlung auch und vor allem

---

<sup>147</sup> Stüwe, G.: Erlebnispädagogik, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, a.a.O., S. 168-170, S. 168; Hervorhebung im Original

<sup>148</sup> Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Handbuch Gesundheitsförderung..., a.a.O., S. 11

<sup>149</sup> Ebd.

<sup>150</sup> Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Forum Sexualaufklärung, Heft 1/2, 1997, S. 1

das „Wissen um die eigene Körperlichkeit, Sprachfähigkeit bei sexuellen Themen und die Wahrnehmung vielfältiger Gefühle“<sup>151</sup> berücksichtigt, soll eine umfangreiche Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden mit dem letztendlichen Ziel des Erwerbs von „Lebenskompetenz“.

Individualität als zentraler Bezugspunkt sozialpädagogischer Arbeit zeigt sich hierbei in der Akzeptanz und Betonung der jeweiligen Persönlichkeit, die dem Anspruch nach umfassend gestärkt werden soll.

Auch in dem weit verzweigten und differenzierten Arbeitsfeld der pädagogischen Beratung lässt sich eine Orientierung an der Individualität der Klientel feststellen. Unabhängig von der konkreten Zuständigkeit der Institution und dem jeweiligen Anlass, Beratung in Anspruch zu nehmen, begreift sich Beratung allgemein als ein Angebot und Beitrag zur Unterstützung bei der individuellen Lebensbewältigung:

„In diesen Fällen besteht die zentrale Aufgabe von Beratung darin, die Ratsuchenden bei der Lösung von Problemen der Lebensführung zu unterstützen, ohne ihnen eine bestimmte Lösung aufzudrängen. Das Ziel der Beratung stellt sich somit generell als eine typische Form der Problemlösung im psychosozialen Kontext dar, und zwar so, daß Ratsuchende anlässlich der Beratung fachkundige Unterstützung erfahren, die zu selbständig erarbeiteten Lösungen führen. Das Ziel der Beratung ist nicht so sehr ein Ratschlag, den Ratsuchende befolgen, sondern Unterstützung beim Finden eines Lösungsweges, den Ratsuchende als eigene Entscheidung akzeptieren und an dem sie ihr weiteres Handeln orientieren.“<sup>152</sup>

Im Mittelpunkt der Beratungstätigkeit steht somit keine direkte Beeinflussung oder Manipulation des Klienten, wie sie etwa in einer normativen Orientierung an einer „guten“, „richtigen“ oder „anständigen“ Lebensführung zum Ausdruck kommen könnte.<sup>153</sup>

Es geht also nicht darum, Menschen an vorgegebene soziale Strukturen, Normen und fremdbestimmte Vorstellungen anzupassen; vielmehr steht die

---

<sup>151</sup> Ebd.

<sup>152</sup> Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.): Familie und Beratung, a.a.O., S. 8

<sup>153</sup> Karl-Werner Brand weist darauf hin, dass dieses Prinzip auch dann noch gilt, wenn der Ratsuchende „sich in der Drogenszene bewegt oder als Prostituierter arbeitet“; vgl. Ders.: Pädagogische Diskurse, Konjunkturen des Zeitgeistes und gesellschaftlicher Problemwandel, In: Neue Praxis, 23 (1993), Heft 1/2, S. 11-24

Individualität des Ratsuchenden im Mittelpunkt, der im Prozess der Beratung die Möglichkeit erhält, die Ziele der Beratung selbst zu bestimmen.

Professionelle Pädagogik versteht sich in diesem Zusammenhang im weitesten Sinne als Arbeit an der Identität und der Persönlichkeit, als Unterstützung bei der Reflexion des bisherigen Lebens und der momentanen emotionalen Verfassung, als Hilfe bei der Entwicklung individueller Lebensperspektiven und Begleitung bei der Verwirklichung dieser Lebensentwürfe.

### 1.3.4. Prävention

Im Zuge der quantitativen und qualitativen Ausweitung professioneller Pädagogik haben präventive Arbeitsformen zunehmend an Gewicht gewonnen. Im Gegensatz zur sozialpädagogischen Intervention, den Angeboten in akuten Krisen- und Problemlagen, besteht der Grundgedanke von Prävention in der Vermeidung konflikthafter Situationen bereits im Vorfeld; Prävention steht „für die Verlagerung von einer nachgehenden, an Katastrophen und Einzelfällen orientierten Sozialen Arbeit hin zu einer Stabilisierung und Inszenierung belastbarer Lebensverhältnisse.“<sup>154</sup>

Grundsätzlich lassen sich innerhalb der Präventionsarbeit zwei unterschiedliche Bereiche unterscheiden:

*Primäre Prävention* zielt auf „lebenswerte, stabile Verhältnisse, auf Verhältnisse also, die es nicht zu Krisen kommen lassen“<sup>155</sup>. Beabsichtigt wird hier also die Erzeugung sozialer Strukturen, die das Entstehen krisenhafter und problematischer Situationen vorbeugend unwahrscheinlicher machen.

*Sekundäre Prävention* bezieht sich dagegen „auf vorbeugende Hilfen in Situationen, die erfahrungsgemäß belastend sind und sich zu Krisen auswachsen können.“<sup>156</sup> Im Mittelpunkt steht hierbei die Absicht, hinsichtlich einer Unterstützung der Lebensbewältigung bei bereits entstandenen schwierigen Lebenslagen tätig zu werden.

---

<sup>154</sup> Thiersch, H.: Lebenswelt und Moral, a.a.O., S. 236

<sup>155</sup> Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn 1990, S. 85

<sup>156</sup> Ebd.



Berücksichtigt man diesen umfassenden Aufgabenbereich und den Anspruch pädagogischer Prävention, so lässt sich durchaus von einer elementaren Zielsetzung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Arbeit, von einem bedeutenden Stellenwert im Gesamtbereich psychosozialer Angebote sprechen, zumal präventive Angebote hinsichtlich ihrer Adressaten eine Ausweitung erfahren haben: „Nicht mehr nur der Einzelfall, sondern das ihn umgebende Milieu, das Gemeinwesen, schließlich alle Lebensbereiche sollen im Mittelpunkt einer präventiven Problembearbeitung stehen.“<sup>157</sup>

Jenseits dieses unspezifischen Aufgabenbereiches, der allerdings den zentralen Stellenwert von Prävention im Bereich pädagogischer Arbeit unterstreicht, zeigen sich in der konkreten sozialpädagogischen Praxis jedoch auch klar definierte Risiken und Gefährdungen, denen die Präventionsarbeit vorbeugend zu begegnen beansprucht.

Prävention bezieht sich auf die Vermeidung des sexuellen Missbrauchs und gewalttätigen bzw. kriminellen Handelns allgemein (wobei jeweils die Opfer- und die Täterseite Adressaten präventiver Arbeit sind), auf die Verhinderung ungewollter Schwangerschaften, sexuell übertragbarer Krankheiten und AIDS, die Unterlassung von Drogenmissbrauch und, im Rahmen der Gesundheitsförderung bzw. -erziehung, auf die Vermeidung gesundheitsschädigenden Verhaltens wie Tabak-, Alkoholkonsum und ungesunde Ernährung.

Auf der kognitiven Ebene strebt Präventionsarbeit hierbei die Aufklärung über die individuell und sozial schädlichen Folgen beispielsweise des sexuellen Missbrauchs, von Gewalthandlungen oder Drogenkonsum an.

Bezogen auf die psychosozialen Aspekte zeigt sich in den unterschiedlichen Präventionsangeboten eine große inhaltliche Übereinstimmung, wobei die zentralen Merkmale und Ziele exemplarisch anhand der Gesundheitsförderung im Jugendalter dargestellt werden können:

„Hierbei geht es um ein Bündel von Ansätzen, die Jugendlichen eine stärkere Einflußnahme auf ihre Gesundheit und deren soziale, ökonomische und ökologische Rahmenbedingungen ermöglichen soll. Im Mittelpunkt solcher

---

<sup>157</sup> Böllert, K.; Prävention und Intervention, In: Otto, H.-U., H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied und Kriftel 2001, S. 1394-1398, S. 1395

Ansätze sollen die selbstdefinierten Alltagsprioritäten Jugendlicher sowie eine Unterstützung ihrer sozialen Kompetenzen und Potentiale zur Selbsttätigkeit stehen. Kernbereiche sind die Entwicklung von Selbstwertgefühl und ein erhöhtes Körperbewußtsein bis hin zur kritischen Wahrnehmung und angestrebten Veränderung von Lebens- und Umweltbedingungen.“<sup>158</sup>

Dieses Zitat macht deutlich, dass sich sämtliche Zielsetzungen sozialpädagogischer Arbeit – Hilfe bei der Lebensbewältigung (Potenziale zur Selbsttätigkeit), Förderung der kommunikativen Kompetenz (soziale Kompetenzen), Unterstützung und Betonung von Individualität und Persönlichkeit (Selbstwertgefühl und erhöhtes Körperbewusstsein) – in Konzeptionen der Prävention wiederfinden.

Dieser Zusammenhang ist auch nachvollziehbar, weil Prävention, verstanden als allgemeine Vorbereitung auf oder Vermeidung von potenziell belastenden und riskanten Lebenssituationen, das Ziel verfolgt, einen grundlegenden Beitrag – sozusagen quer zu anderen pädagogischen Angeboten – zur psychosozialen Versorgung zu leisten. Präventionsarbeit erhebt den Anspruch, spätere Interventionsmaßnahmen überflüssig zu machen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die verschiedenen Zielsetzungen inhaltlich eng miteinander verbunden sind und von daher eine eindeutige Trennung dieser Punkte nicht möglich ist.

Im Folgenden werden – allerdings nur stichwortartig – einige Überschneidungen von Prävention mit anderen Zielsetzungen sozialpädagogischer Arbeit erwähnt; aufgrund ihres engen Zusammenhanges könnte die Darstellung auch von jeder anderen Zielsetzung aus erfolgen.

So kann beispielsweise im Empowerment als wesentlichem Element der Unterstützung zur Lebensbewältigung ein Beitrag zur Gewaltprävention gesehen werden. Wenn Heiner Keupp schreibt, dass es nicht auf die Einpassung von Subjekten in vorhandene soziale Zusammenhänge ankommt, sondern darauf, „Menschen dazu zu befähigen, sich selbst solche Zusammenhänge zu schaffen“<sup>159</sup>, kann dies einer Situation fehlenden sozialen

---

<sup>158</sup> Franzkowiak, P., E. Wenzel: In Zukunft Gesundheit? Notizen zum einseitigen Liebeswerben der „neuen“ Prävention um Sozialarbeit und Sozialpädagogik, In: Böllert, K., H.-U. Otto: Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft, Bielefeld 1989, S. 113-128, S. 122

<sup>159</sup> Keupp, H.: Empowerment, a.a.O., S. 164

Rückhaltes vorbeugen und die Wahrscheinlichkeit von Gewalttätigkeiten – verstanden als eine Reaktion auf soziale Isolation – verringern.<sup>160</sup>

Die Förderung der kommunikativen Kompetenz könnte in diesem Zusammenhang als ein Element zur Prävention des sexuellen Missbrauchs aufgefasst werden; dies gilt vor allem unter der Prämisse, dass die Unfähigkeit, sexuelle Themen zu problematisieren und eventuell eigene Missbrauchserfahrungen zum Ausdruck zu bringen, eine Voraussetzung für die Gefahr des sexuellen Missbrauchs darstellt.

Schließlich ist die Stärkung der Individualität unter Umständen auch als eine vorbeugende Maßnahme gegen Alkohol- und Drogenmissbrauch anzusehen. Mit der Zielsetzung einer Unterstützung der Persönlichkeit mit Ressourcen zur Konfliktbewältigung und eigenständigen Lebensplanung könnte das Bedürfnis nach einer Flucht vor der Realität, sei es durch legale oder illegale Drogen, verringert werden.

---

<sup>160</sup> Zum Zusammenhang zwischen Gewalt und sozialer Isolation vgl.: Heitmeyer, W.: Entscheidungen. Desintegrationsprozesse und Gewalt, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt/M. 1994, S. 376-401

## **2. Pädagogisierung als Reaktion auf die Bedingungen der Risikogesellschaft**

Die im vorigen Kapitel dargestellte Pädagogisierung der Gesellschaft soll im Folgenden in Zusammenhang mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen gebracht werden; hierbei steht die Überlegung im Mittelpunkt, dass die gesellschaftliche Dynamik eine verstärkte pädagogische Begleitung, Beratung und Betreuung erforderlich macht.

Theoretische Grundlage für diesen Erklärungsansatz ist die Theorie der „Risikogesellschaft“ von Ulrich Beck. Sie wurde Mitte der achtziger Jahre entwickelt und steht mit ihren zentralen Aussagen bis heute im Mittelpunkt der Soziologie Becks.<sup>161</sup> Auch wenn nicht immer explizit auf sie verwiesen wird, so finden sich doch zumindest Teile dieser sozialwissenschaftlichen Theorie in pädagogischen Programmen und Konzepten, in denen die Notwendigkeit pädagogischer Einrichtungen begründet wird. Der Bezug auf die Risikogesellschaft hat einen zentralen Stellenwert für das Selbstverständnis, die Aufgabenstellung und die Zielsetzungen professioneller Pädagogik und lässt gesellschaftliche Pädagogisierungsprozesse plausibel erscheinen.

Im Mittelpunkt der Argumentation steht die Annahme, dass die erweiterte Zuständigkeit des außerschulischen Erziehungswesens eine Reaktion auf den sozialen Wandel ist, dass die gesellschaftliche Dynamik der Pädagogisierung vorausgeht und diese erzeugt.

Im Folgenden wird zunächst die Theorie der Risikogesellschaft in ihren Grundzügen vorgestellt. Hieraus lassen sich neuartige Anforderungen an die Gestaltung des individuellen und sozialen Lebens ableiten, wobei sich „Pädagogik“ als notwendige Unterstützung bezüglich dieser Anforderungen versteht.

---

<sup>161</sup> Vgl. Beck, U., W. Bonß, C. Lau: Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?, In: Beck, U., C. Lau (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung, Frankfurt/M. 2004, S. 13-62; die weit über das Erscheinungsjahr hinausreichende Aktualität der „Risikogesellschaft“ wird dadurch belegt, dass das Buch im Jahre 2007 in der 19. Auflage erschienen ist.

Anschließend wird die Erweiterung der Themen- und Adressatenkreise psychosozialer Angebote als Folge des gesellschaftlichen Wandels erklärt; dies geschieht anhand der Beispiele der Familien- und Erziehungsberatung und der geschlechtsbezogenen Arbeit mit Männern und Jungen.

## 2.1. Die Theorie der Risikogesellschaft

Im Rahmen seiner Theorie der Risikogesellschaft unternimmt Ulrich Beck den Versuch, die Dynamik moderner Gesellschaften zu erklären. Im Mittelpunkt steht hierbei die These, dass sich moderne Gesellschaften nicht mehr mit den Kategorien der Industriegesellschaft begreifen lassen und stattdessen der Begriff des Risikos entscheidende Bedeutung erhält. Dieser soziale Wandel zeigt sich in so unterschiedlichen Bereichen wie unter anderem dem Verhältnis zu Fortschritt und Wissenschaft, der Betroffenheit von ökologischen Gefahren, dem familiären Leben und den Vorstellungen von Ehe und Partnerschaft.

Da die „Risikogesellschaft“ in der (sozial)pädagogischen Diskussion den Hintergrund und den Bezugspunkt für die Notwendigkeit der Expansion pädagogischer Dienste bildet, werden nach einer Erläuterung der zentralen Begriffe der „Risikogesellschaft“ vor allem die von Beck analysierten sozial und individuell relevanten Aspekte der gegenwärtigen Gesellschaft dargestellt. Diese bestehen in der Individualisierung von Lebensläufen, dem Entstehen von Bastelbiografien, dem Aufkommen einer Verhandlungsmoral und einem Zwang zur Optimierung des eigenen Lebens.

### 2.1.1. Die Dynamik der Risikogesellschaft

Grundlegend für die Theorie der Risikogesellschaft ist die Annahme eines historischen Wandels der modernen Industriegesellschaft, wobei dieser Wandel in seiner Bedeutung und seinem Ausmaß als mit dem Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft vergleichbar aufgefasst wird:

*„Ähnlich wie im 19. Jahrhundert Modernisierung die ständisch verknöcherte Agrargesellschaft aufgelöst und das Strukturbild der Industriegesellschaft herausgeschält hat, löst Modernisierung heute die Konturen der Industriegesellschaft auf, und in der Kontinuität der Moderne entsteht eine andere gesellschaftliche Gestalt.“<sup>162</sup>*

---

<sup>162</sup> Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986, S. 14; im Original kursiv

Diese andere gesellschaftliche Gestalt wird von Beck – im Gegensatz zur industriellen Moderne – mit den Begriffen der „Risikogesellschaft“ beziehungsweise der „zweiten Moderne“ oder auch der „reflexiven Moderne“ umschrieben.

Während andere gesellschaftliche Umwälzungen zumeist von sozialen Klassen und Schichten und deren ökonomischen und politischen Interessen getragen wurden, vollzieht sich der Übergang zur Risikogesellschaft allerdings nicht absichtlich, sondern als ungewollte Folge der Durchsetzung industriegesellschaftlicher Prinzipien wie Rationalität, technische Beherrschbarkeit und sozialer Fortschritt.

„Die Risikogesellschaft ist *keine Option*, die im Zuge politischer Auseinandersetzungen gewählt oder verworfen werden könnte. Sie entsteht im Selbstlauf verselbständigter, folgenblinder, gefahrentauber Modernisierungsprozesse. Diese erzeugen in der Summe und Latenz Selbstgefährdungen, die die Grundlagen der Industriegesellschaft in Frage stellen, aufheben, verändern.“<sup>163</sup>

Als treibendes Moment des gesellschaftlichen Wandels gelten somit nicht bewusste Entscheidungen, sondern die nicht berücksichtigten oder auch nicht vorhersehbaren Folgen bzw. Nebenfolgen der industriellen Moderne: „Nicht die Zweckrationalität (...), sondern die *Nebenfolge* wird zum Motor der Gesellschaftsgeschichte.“<sup>164</sup>

In diesem Zusammenhang ist das Entstehen der Risikogesellschaft kein Ergebnis einer Krise der westlichen Moderne, sondern eher als ein Produkt der Radikalisierung dieser Moderne zu verstehen, wobei gerade die Eigendynamik industriegesellschaftlicher Prinzipien – Fortschritt, Technik, Rationalität – ungewollte Nebenfolgen erzeugt, die genau diese Prinzipien wiederum in Frage stellen: „Die Modernisierung raubt kraft ihrer Verselbständigung der industriegesellschaftlichen Modernisierung ihre Grundlagen und Koordinaten.“<sup>165</sup>

---

<sup>163</sup> Beck, U.: Die Erfindung des Politischen, Frankfurt a.M. 1993, S. 36; im Original kursiv

<sup>164</sup> Beck, U.: Vom Veralten sozialwissenschaftlicher Begriffe, In: Görg, C. (Hrsg.): Gesellschaft im Übergang. Perspektiven kritischer Soziologie, Darmstadt 1994, S. 21-43, S. 34; Hervorhebung im Original

<sup>165</sup> Beck, U.: Die Erfindung des Politischen, a.a.O., S. 58

Die Nebenfolgen von Modernisierungsprozessen sind allerdings nicht mit den Kategorien der Industriegesellschaft zu begreifen oder zu beherrschen; sie beziehen sich auf das Verhältnis der Gesellschaft zu den Ressourcen von Natur und Kultur, auf das Verhältnis zu den im Modernisierungsprozess erzeugten (ökologischen) Gefährdungspotenzialen und schließlich auf die Auflösung und Aufzehrung kollektiver Sinnquellen.<sup>166</sup>

In diesem Sinne ist auch der Begriff der „reflexiven Moderne“ zu begreifen; mit ihm ist keineswegs eine Selbstreflexion als Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Verhältnisse gemeint, sondern – im Gegenteil – eine Konfrontation der Gesellschaft mit den ungeplanten Nebenfolgen einer radikalisierten industriellen Moderne.

Der zentrale Begriff, mit dem dieser Zusammenhang analysiert wird, ist der des Risikos beziehungsweise der Risikogesellschaft, verstanden als „eine Entwicklungsphase der modernen Gesellschaft, in der die durch die Neuerungs-dynamik hervorgerufenen sozialen, politischen ökologischen und individuellen Risiken sich zunehmend den Kontroll- und Sicherungsinstitutionen der Industriegesellschaft entziehen.“<sup>167</sup>

### **2.1.2. Zum Begriff des Risikos**

Wesentlich für das Verständnis des Risikobegriffes ist die Tatsache, dass Risiken nicht das Ergebnis von bewussten Entscheidungen – wie etwa beim Glücksspiel oder gefährlichen Sportarten – sind, sondern die Menschen unabhängig von ihrem Wollen und zum Teil auch Wissen von Risiken betroffen sind.

Dieser Zusammenhang kann anhand des Beispiels ökologischer Risiken verdeutlicht werden: Die in der industriellen Moderne entstandenen Produktionstechniken wie chemische Industrieanlagen, Atomkraftwerke und Massentierhaltung erzeugen durch ihre Existenz Großgefahren, die zwar das Ergebnis bewusst gewählter Entscheidungen einiger sind, in ihrer potenziellen

---

<sup>166</sup> Vgl. ebd., S. 38

<sup>167</sup> Ebd., S. 35



Bedrohung allerdings von allen getragen werden müssen. Wer auch immer zum Opfer verstrahlter Lebensmittel, eines Unfalls in der Chemieindustrie, des Klimawandels oder ähnlicher Risiken und Gefahren wird, er hat diese Gefährdungslage in der Regel weder selbst verursacht noch zu verantworten.

Die Gefahren der modernen Produktion verweisen auf ein weiteres Merkmal des Risikobegriffes: Es handelt sich hierbei um weltweite Gefährdungslagen, die nicht durch die Grenzen von Staaten oder Kulturen in Schranken zu halten sind. Die ökologischen Gefahren der Industriegesellschaft führen zu einem Leben „auf dem zivilisatorischen Vulkan“<sup>168</sup>, sie sind eine potenzielle Bedrohung von globaler Reichweite: So lassen sich zum Beispiel die Folgen eines Reaktorunfalls nicht auf den Ort des Unfalls begrenzen, sondern sind – verbreitet über die Luft, den Regen, Nahrungsketten, den internationalen Handel mit eventuell verstrahlten Gütern etc. – letztendlich grenzenlos.

Erschwerend kommt bei ökologischen Risikolagen noch hinzu, dass sie oft nicht direkt erfahrbar sind. Ob die Früchte genmanipuliert sind, das Fleisch BSE-verseucht, das Trinkwasser gefährliche chemische Substanzen enthält, entzieht sich der unmittelbaren Wahrnehmung.

Vor diesem Hintergrund steigt in der Risikogesellschaft die Abhängigkeit von Experten, die aufgrund wissenschaftlicher Untersuchungen das Ausmaß der Gefährdungen definieren:

„Die Betroffenen werden in Sachen ihrer eigenen Betroffenheit *unzuständig*. Sie verlieren ein wesentliches Stück Wissenssouveränität. Das Schädliche, Bedrohliche, Feindliche lauert überall, ob es aber feindlich oder freundlich ist, entzieht sich dem eigenen Urteilsvermögen, bleibt den Annahmen, Methoden, Kontroversen der fremden Wissensproduzenten überlassen.“<sup>169</sup>

Das Angewiesensein auf fremde Wissensproduzenten führt in der Regel allerdings auch nicht zu mehr Klarheit hinsichtlich der wirklichen Bedrohung durch Gefährdungslagen: Ob durch die Interessenlage ihrer Auftraggeber oder die Komplexität des Gegenstandes bedingt, kommen Experten – nicht nur in Bezug auf ökologische Risiken – zu unterschiedlichen, teils sogar konträren Ergebnissen. Welche schädlichen Substanzen worin enthalten sind, ab welcher

---

<sup>168</sup> Beck, U.: Risikogesellschaft, a.a.O., S. 23

<sup>169</sup> Ebd., S. 70; Hervorhebung im Original

Konzentration diese Stoffe für wen eine Gefahr darstellen, welche Wechselwirkungen die unterschiedlichen Substanzen untereinander haben, ist Gegenstand wissenschaftlicher Kontroversen und wird unterschiedlich definiert.

Diese zentralen Merkmale des Risikobegriffes – das individuelle Unverschulden, die globale Reichweite und die Abhängigkeit von Experten – führen in der Risikogesellschaft dazu, dass Aspekte der Risikoverteilung zunehmend bedeutender werden.<sup>170</sup>

Standen in der Industriegesellschaft noch Fragen der Reichtumsverteilung – ausgehandelt über Arbeitskämpfe, tarifliche Regelungen, Steuerrecht, usw. – im Zentrum gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, so gewinnen angesichts der Bedrohungen durch (ökologische) Risiken Fragen der Risikoverteilung an Gewicht. Im Gegensatz zu ökonomischen Auseinandersetzungen in der Industriegesellschaft, die sich vor allem um Geld und Besitz drehen, hat die Risikoverteilung allerdings eine andere, eigene Logik, die sich nicht auf ökonomische Prinzipien reduzieren lässt:

„Der Begriff der Industriegesellschaft unterstellt die *Dominanz* der „Reichtumslogik“ und behauptet die *Kompatibilität* der Risikoverteilung, während der Begriff der Risikogesellschaft die *Inkompatibilität* von Reichtums- und Risikoverteilung und die *Konkurrenz* ihrer „Logiken“ behauptet.“<sup>171</sup>

Obwohl das Verfügen über Geld und Bildung die Wahrscheinlichkeit mindert, von ökologischen Risiken betroffen zu werden (z.B. freiere Wahl des Wohnortes, Erwerb gesünderer Nahrungsmittel, höherer Stand an Informationen), es sich in diesem Sinne also auch um klassenspezifische Risiken handelt, ist es allerdings vor dem Hintergrund globaler Gefährdungslagen (Ozonloch, saurer Regen, Veränderungen des Weltklimas, Verschmutzung der Meere etc.) nicht möglich, Risiken durch ökonomischen

---

<sup>170</sup> Dieser Zusammenhang hätte auch anhand des Beispiels ökonomischer Risikolagen verdeutlicht werden können. So führen z.B. in einer zunehmend miteinander verflochtenen Weltwirtschaft Turbulenzen auf den internationalen Finanzmärkten zu ökonomischen Risiken, die ganze Volkswirtschaften gefährden können, wobei auch diese Großgefahren nicht direkt durch die Betroffenen in diesen Ländern verschuldet sein müssen.

<sup>171</sup> Beck, U.: Risikogesellschaft, a.a.O., S. 252f; Hervorhebungen im Original

Aufwand endgültig zu vermeiden, sie führen letztendlich zu einer universellen Bedrohung aller Menschen.

Das Beispiel der ökologischen Risiken verdeutlicht die von Ulrich Beck analysierte Dynamik des Übergangs von der industriellen Moderne in die Risikogesellschaft: Die Normalität und Kontinuität der Industriegesellschaft erzeugt auf der Grundlage von Wissenschaft und Technik Nebenfolgen, die andererseits nicht mit den Instrumenten von Wissenschaft und Technik zu kontrollieren sind; gerade die Tatsache, dass diese Nebenfolgen ungewollt und unbeherrschbar sind, demonstriert hierbei die Grenzen wissenschaftlicher Leistungen.

Eine „ungewollt durch die systematisch erzeugten Gefahren zur Risikogesellschaft mutierte Industriegesellschaft“<sup>172</sup> sieht sich zunehmend mit den von ihr verursachten Nebenfolgen konfrontiert, wobei diese wiederum die Grundlagen der Industriegesellschaft wie den Glauben an und das Vertrauen in technische Beherrschbarkeit und Fortschritt in Frage stellen.

Als Folge dieser Entwicklung ergibt sich ein neues, widersprüchliches Verhältnis zu den Aussagen und der Leistungsfähigkeit von Wissenschaft: Auf der einen Seite gelten Wissenschaft und deren technische Umsetzung als Verursacher ökologischer Gefährdungslagen. Andererseits ist man, um zu einer Einschätzung von Risiken zu gelangen, auf die Aussagen der Wissenschaft angewiesen. Und schließlich werden von der Wissenschaft Lösungen zur Vermeidung beziehungsweise Bewältigung ökologischer Gefahren erwartet.

Diese widerspruchsvolle Stellung der Wissenschaft als „*(Mit)Ursache, Definitionsmedium und Lösungsquelle* von Risiken“<sup>173</sup> führt in der Konsequenz zu einer wachsenden Skepsis hinsichtlich der Grundlagen der industriellen Moderne: Wurde dort noch der Glaube an Wissenschaft, Technik und Fortschritt als selbstverständliche Grundlage akzeptiert, so treten an die Stelle dieser Einstellung zunehmend Zweifel und Unsicherheiten in Bezug auf den Wahrheitsgehalt wissenschaftlicher Aussagen und die technologische Entwicklung. Die ungewollten Nebenfolgen einer radikalisierten Moderne lassen daher zunehmend deren Prinzipien fragwürdig erscheinen; es ergibt sich

---

<sup>172</sup> Beck, U.: Die Erfindung des Politischen, a.a.O., S. 44

<sup>173</sup> Beck, U.: Risikogesellschaft, a.a.O., S. 254; im Original kursiv

die paradoxe Lage einer zunehmenden Abhängigkeit von Wissenschaft bei gleichzeitiger Relativierung und Skepsis gegenüber ihrer Leistungsfähigkeit.

### **2.1.3. Die Bundesrepublik als Risikogesellschaft**

In der Bundesrepublik vollzieht sich der Übergang von der Industrie- zur Risikogesellschaft vor dem Hintergrund eines hochtechnisierten, ausdifferenzierten Wirtschaftssystems und weitgehender Absicherung existenzieller Nöte durch sozialstaatliche Regelungen.<sup>174</sup> Zentrale Merkmale der Risikogesellschaft unter wohlfahrtsstaatlichen Bedingungen sind neben der globalen Bedrohung durch ökologische Risiken vor allem der zunehmende Verfall sozialer Strukturen, die Individualisierung von Lebensläufen und die damit verbundenen sozialen und individuellen Risikolagen.

Grundlegend für die Beschreibung und Analyse dieses Wandels ist die These, dass es sich bei der Industriegesellschaft um eine „moderne Ständegesellschaft“<sup>175</sup> handelt.

Die industrielle Moderne verfügt – trotz der historischen Überwindung der Abhängigkeiten von Adel und Kirche – über ständische Strukturen und Hierarchien wie Klassen, Schichten und vor allem die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung innerhalb der Kleinfamilie. Dieses „geschlechtsständische Binnengefüge der Kleinfamilie“<sup>176</sup> basiert auf einer Trennung der Geschlechter, in der den Männern die Aufgabe des Berufslebens und damit der ökonomischen Sicherung des Lebensunterhaltes, den Frauen die Aufgaben der Haushaltsführung und der Kindererziehung zukommen. Verbunden mit dieser „ständischen Struktur“ sind gleichzeitig die ökonomischen und ideologischen

---

<sup>174</sup> Dies bedeutet allerdings nicht, dass Probleme der Armut und materielle Notlagen in der gegenwärtigen Gesellschaft angesichts hoher Arbeitslosenzahlen und Kürzungen bei sozialen Sicherungssystemen keine Rolle spielen würden. Beck spricht in diesem Zusammenhang allerdings von einer Individualisierung sozialer Risiken; Vgl.: Ders.: *Jenseits von Stand und Klasse?*, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*, Frankfurt a.M. 1994, S. 43-60, S. 58

<sup>175</sup> Beck, U.: *Risikogesellschaft*, a.a.O., S. 176

<sup>176</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: *Risikante Chancen – Gesellschaftliche Individualisierung und soziale Lebens- und Liebesformen*, In: Dies.: *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt 1990, S. 7-19, S. 8

Grundlagen der Industriegesellschaft: Die ökonomische Produktion und die soziale Reproduktion je nach Geschlechtszugehörigkeit, die Bedeutung und der Glaube an die Institutionen Ehe und Familie und damit verbundene geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen.

Dieser Zustand änderte sich im Verlaufe des 20. Jahrhunderts, insbesondere allerdings seit den sechziger Jahren: Eine stärkere Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen führte dazu, dass auch sie – ebenso wie bereits die Männer – höhere schulische und berufliche Qualifikationen erwarben, verstärkt auf den Arbeitsmarkt drängten und auf Grundlage dieser ökonomischen Selbstständigkeit begannen, eigene Lebensperspektiven zu entwickeln, die nicht mehr unbedingt im Ideal von Ehe und Familie mündeten. Der Hintergrund des zunehmenden Zerfalls industriegesellschaftlicher, ständischer Strukturen besteht also in der Ablösung weiblicher Biografien aus traditionellen Vorgaben:

„Das entscheidend Neue ist hier vielmehr die Individualisierung des weiblichen Lebenslaufs, die Herauslösung auch der Frauen aus der Einbindung in die Familie, die erst Ende des 19. Jahrhunderts langsam begann und seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts umso schneller sich fortsetzte.“<sup>177</sup>

Waren die Männer schon vorher darauf angewiesen, beruflich erfolgreich zu sein und den Lebensunterhalt der Familie zu sichern, erweist sich unter den Bedingungen der Risikogesellschaft, da beide Geschlechter berufliche Perspektiven entwickeln, der Arbeitsmarkt als „Motor der Individualisierung von Lebensläufen“<sup>178</sup>.

Individualisierung ist hierbei so zu verstehen, dass die zentrale Perspektive des Lebens immer weniger in dauerhaften Bindungen, Ehe und Familie besteht, sondern sich zunehmend auf individuelle Fragen der Qualifikation, der beruflichen Perspektive und – damit zusammenhängend – der persönlichen Lebensgestaltung (z.B. Wohnort, Beziehungen, Formen des Zusammenlebens) konzentrieren.

---

<sup>177</sup> Beck-Gernsheim, E.: Von der Liebe zur Beziehung? Veränderungen im Verhältnis von Mann und Frau in der individualisierten Gesellschaft, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Das ganz normale Chaos der Liebe, a.a.O., S. 65-104, S. 85

<sup>178</sup> Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse?, a.a.O., S. 46

Für die Individuen in der Risikogesellschaft stellen sich die Ergebnisse dieses historischen Wandels als „Riskante Freiheiten“<sup>179</sup> dar, die in den Widersprüchen von der Befreiung aus traditionellen Strukturen und Entscheidungsmöglichkeiten, Verlust von Sicherheiten und Entscheidungszwängen und damit verbundenen sozialen und individuellen Risikolagen zum Ausdruck kommen.

Vergleichbar mit dem Entstehen ökologischer Risikolagen als dem Produkt von Nebenfolgen in der Kontinuität der Industriegesellschaft wird auch die Existenz persönlicher Risiken als Folge einer Radikalisierung der Prinzipien moderner Industriegesellschaften aufgefasst:

„Die Moderne, die mit dem Anspruch der Selbstermächtigung des Subjekts angetreten ist, löst ihr Versprechen ein. Mit der Durchsetzung der Moderne tritt in kleinen und großen Schritten an die Stelle von Gott, Natur, System das auf sich selbst gestellte Individuum. Mit dem Untergang der alten Koordinaten geht auf, was verteufelt und bejubelt, verlacht, heilig und schuldig gesprochen, totgesagt wurde: die Frage nach dem Individuum.“<sup>180</sup>

Ebenso wie die technologische Entwicklung und deren Nebenfolgen die Grundlagen der Industriegesellschaft in Frage stellen, geraten durch die konsequente Umsetzung moderner Prinzipien – Individualität, Gleichheit und Freiheit – individualisierte Lebensläufe in Widerspruch zur traditionellen Lebensform der Industriegesellschaft.

In diesem Sinne ist die Industriegesellschaft als halbmoderne Gesellschaft zu verstehen, die auf geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und der Kleinfamilie basiert. Der Unterschied zwischen der industriellen Moderne und der Risikogesellschaft besteht darin, dass sich Individualität als Merkmal und Anspruch der Moderne nun über die Schranken von Geschlecht, Tradition und sozialen Bindungen hinweg durchgesetzt hat, die Risikogesellschaft sich infolge dieser Prozesse zunehmend mit den ungeplanten Nebenfolgen einer konsequenten Durchsetzung dieser Prinzipien konfrontiert sieht.

---

<sup>179</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Riskante Freiheiten, a.a.O.

<sup>180</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, In: Dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten, a.a.O., S. 10-38, S. 20

Hieraus entstehen neuartige Anforderungen und Lebensbedingungen, die von Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim im Rahmen einer „subjektorientierten Soziologie“<sup>181</sup> als soziale beziehungsweise individuelle Risiken beschrieben und in zentralen Begriffen wie Individualisierung, Bastelbiografie, Verhandlungsmoral und Optimierungsgebot charakterisiert werden.

### **2.1.3.1. Individualisierung von Lebensläufen**

Als ein wesentliches Merkmal der Lebensführung unter den Bedingungen der Risikogesellschaft ist die Individualisierung zu nennen. Individualisierung ist hierbei als „Trendaussage“<sup>182</sup> zu verstehen, als gesellschaftliche Tendenz, die sich zwar generell, allerdings in jeweils unterschiedlichem Tempo und unterschiedlicher Intensität vollzieht; so ist diese Tendenz beispielsweise im großstädtischen akademischen Milieu stärker ausgeprägt als in eher konservativ orientierten ländlichen Gebieten.

Vergleichbar mit der gesellschaftlichen Situation in der reflexiven Moderne, die dazu zwingt, sich mit den Grundlagen und ungewollten Nebenfolgen von Modernisierungsprozessen auseinander zu setzen, geht es bei Individualisierungsprozessen darum, verstärkt das eigene Leben, die jeweiligen Ziele, Wünsche, Absichten, Pläne zu reflektieren und zu thematisieren.

Zentraler Ausgangspunkt der Lebensplanung in individualisierten Gesellschaften ist somit weniger der Bezug auf eine soziale Gemeinschaft, als vielmehr die eigene Person. Die Gestaltung und Planung des Lebens zentriert sich zunehmend um den Einzelnen, wobei die Anforderungen und Bedingungen des Arbeitsmarktes eine bedeutende Rolle spielen:

„Es entstehen der Tendenz nach individualisierte Existenzformen und Existenzlagen, die die Menschen dazu zwingen, sich selbst – um des eigenen

---

<sup>181</sup> Ebd.

<sup>182</sup> Ebd., S. 16

materiellen Überlebens willen – zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung zu machen.“<sup>183</sup>

Voraussetzung für die Individualisierung von Biografien ist die Freisetzung aus traditionell geprägten Sozialformen: Die Familie, die dörfliche Gemeinschaft, religiöse Rituale und Traditionen, das Arbeitermilieu und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung – um nur einige der industriegesellschaftlichen Institutionen zu nennen – verlieren zunehmend ihre bindende Kraft, ihre Strukturen werden immer brüchiger und damit unverbindlicher für die Individuen.

Damit einher geht der Verlust traditioneller Deutungsmuster: Unabhängig davon, wie unterschiedlich und konträr sich die Inhalte dieser Deutungsmuster darstellen – etwa ein christlich-katholisches im Gegensatz zu einem gewerkschaftlichen – bieten sie doch die Möglichkeit, gesellschaftliche und individuelle Probleme kollektiv, auf Grundlage einer geschlossenen Weltanschauung zu interpretieren und daraus Handlungsweisen abzuleiten.

Empirisch findet die These der Erosion traditioneller Strukturen und Deutungsmuster ihren Beleg unter anderem in einem Wandel der Arbeitsplatzstrukturen, einer Zunahme der (beruflichen) Mobilität, dem Mitgliederverlust gesellschaftlicher Großorganisationen wie Kirchen und Gewerkschaften, hohen Scheidungsraten und dem Anwachsen von Alleinerziehenden- und Single-Haushalten.

Der hier skizzierte gesellschaftliche Wandel findet in der Terminologie der Risikogesellschaft seinen Ausdruck in den Begriffen „Freisetzungsdimension, Entzauberungsdimension und Kontroll- beziehungsweise Reintegrationsdimension“<sup>184</sup>:

- Die Freisetzungsdimension bezieht sich auf die geringere Bedeutung und den Zerfall sozialer Gemeinschaften und Strukturen. Als deren Folge leben die Menschen zunehmend als Individuen jenseits dieser Strukturen, wodurch das Leben immer weniger in traditionellen und vorbestimmten Bahnen verläuft und somit offen wird für individuelle Entscheidungen und Planungen. Traditionelle Zwänge und Anforderungen werden in individualisierten Gesellschaften

---

<sup>183</sup> Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse?, a.a.O., S. 45

<sup>184</sup> Vgl. Beck, U.: Risikogesellschaft, a.a.O., S. 211



tendenziell ersetzt durch die Aufgabe einer persönlichen Lebensführung, wobei der Einzelne sich mit dem daraus resultierenden Problem und der Chance konfrontiert sieht, „sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften u.s.w. zu begreifen.“<sup>185</sup>

- Damit verbunden ist die Entzauberungsdimension: der Verfall sozialer Milieus bewirkt zugleich eine geringere Bedeutung ihrer Deutungsmuster und moralischen Werte; gleichzeitig verliert im Zusammenhang mit den (ökologischen) Großgefahren in der Risikogesellschaft auch der Glaube an wissenschaftliche Aussagen und technologisch herstellbaren Fortschritt an Akzeptanz und Plausibilität, so dass sowohl Fragen nach Lebensführung und -sinn als auch nach „Wahrheit“ immer weniger urwüchsig beantwortet werden können, sondern zunehmend zu einer Aufgabe des individuellen Glaubens, Beurteilens und Wissens werden.

- Die Kontrolle bzw. Reintegrationsdimension schließlich beinhaltet eine veränderte Form der Vergesellschaftung. In traditionellen Gesellschaften verläuft die soziale Integration und Kontrolle des Einzelnen vor allem über direkte Interaktion: Zu der Dorfgemeinschaft, den Familienmitgliedern, der Nachbarschaft, dem Pfarrer etc. besteht jeweils eine unmittelbare, persönliche Beziehung. Im Zusammenhang mit dem Verfall dieser Strukturen steigt in individualisierten Gesellschaften die Abhängigkeit von „sekundären Instanzen“<sup>186</sup>, die der Einzelne kaum oder gar nicht beeinflussen kann und die ihm dementsprechend als anonyme Institutionen gegenüberstehen: „Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und daher bildungsabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Kindergartenplätzen und -zeiten, von BAFÖG-Zahlungen und Rentenmodellen.“<sup>187</sup>

Alle drei Dimensionen mit ihren jeweiligen Wechselwirkungen sind der gesellschaftliche Hintergrund für die Entstehung individualisierter Lebenslagen und -läufe.

---

<sup>185</sup> Ebd., S. 217

<sup>186</sup> Ebd., S. 211

<sup>187</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Einleitung, In: Dies.: Das ganz normale Chaos der Liebe, a.a.O., S. 7-19, S. 15

Individualisierung wird hierbei nicht als das Ergebnis persönlicher Vorlieben oder egoistischer Bestrebungen gedeutet, sondern – im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Theorie – als eine Reaktion auf gewandelte gesellschaftliche Anforderungen und Bedingungen, als gesellschaftlicher Zwang aufgefasst, wobei der eigentliche Kern in den Bedingungen des Arbeitsmarktes liegt:

„Das Idealbild der arbeitsmarktkonformen Lebensführung ist *der oder die vollmobile Einzelne*, der ohne Rücksicht auf die sozialen Bindungen und Voraussetzungen seiner Existenz und Identität sich selbst zur fungiblen, flexiblen, leistungs- und konkurrenzbewußten Arbeitskraft macht, stylt, hin und her fliegt und zieht, wie es die Nachfrage und Nachfrager am Arbeitsmarkt wünschen.“<sup>188</sup>

Traditionelle Lebensformen, die auf einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, der Bindung an die Familie und persönliche Bindungen im sozialen Umfeld beruhen, erweisen sich somit als nicht funktional hinsichtlich eines Arbeitsmarktes, auf dem die Trennung nach Geschlechtern tendenziell aufgehoben ist; individualisierte Lebensformen, bei denen traditionelle Bindungen und Deutungsmuster mehr und mehr an Verbindlichkeit einbüßen, geraten zunehmend in Widerspruch zu den traditionellen Grundlagen der Industriegesellschaft.

### **2.1.3.2. Bastelbiografie**

Die traditionelle Biografie in der industriellen Moderne verläuft nach geschlechtsspezifischen Mustern: Der männliche Lebenslauf ist hierbei charakterisiert durch die Schule, den Erwerb einer beruflichen Qualifikation, eventuell den Militärdienst und schließlich die Berufstätigkeit, die die ökonomische Grundlage für den Unterhalt der Familie darstellt. Die weiblichen Lebensstationen verlaufen nach dem Muster Schule, Berufsausbildung und anschließend Übernahme der Rolle als Hausfrau und Mutter. Im Zentrum beider Lebensläufe stehen somit die Familie und die daraus resultierenden

---

<sup>188</sup> Ebd.; im Original kursiv; Zu den Anforderungen der Arbeitswelt s.: Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1988

Anforderungen an finanzielle Absicherung, Erziehung der Kinder und Organisation des Haushaltes.

Diese Abfolge der Biografien ist verbunden mit jeweiligen Anforderungen und Rollenerwartungen: Die Rolle als Vater oder Mutter, die Verantwortung für die Kinder und den Unterhalt der Familie beinhalten klare Strukturen und Zuordnungen, an denen sich die Beteiligten orientieren können und die die Zuständigkeiten und die Organisation des alltäglichen Lebens regeln. Zugleich lassen sich aus diesen Strukturen die traditionellen Geschlechterrollen ableiten, die dem Mann als Ernährer der Familie Autorität und Macht zuschreibt, während die Frau eher für die sozialen und emotionalen Belange zuständig ist.

Diese standardisierten Lebensläufe sind im Zuge der Berufstätigkeit beider Geschlechter nicht mehr zu realisieren: Wo Mann und Frau über berufliche Qualifikationen verfügen und auch den Anspruch haben, diese in eine eigene Berufstätigkeit umzusetzen, kann nicht mehr auf traditionelle Familienstrukturen und Rollenmuster zurückgegriffen werden, da deren Grundlage, die Aufgaben- und Rollenverteilung nach Geschlechtern, entfällt.

Die Lebensform der Kleinfamilie erweist sich somit als nicht oder nur sehr schwer vereinbar mit der Ambition beider Geschlechter, eine individuelle berufliche Karriere anzustreben. Es handelt sich bei diesem Konflikt letztendlich um „das Versagen eines Familienmodells, das eine Arbeitsmarktbiographie mit einer lebenslangen Hausarbeitsbiographie zu verzahnen weiß, nicht aber zwei Arbeitsmarktbiographien, die ihrer eingebauten Verhaltenslogik nach um sich selbst kreisen müssen.“<sup>189</sup>

In Folge der Unvereinbarkeit von jeweils individuellen Berufsinteressen und dem traditionellen Modell der Familie erweisen sich die Kleinfamilie und die mit ihr zusammenhängenden Strukturen und Rollen zunehmend als brüchig: Der vorher geschlechtsspezifisch vorgezeichnete Lebenslauf wird tendenziell ersetzt durch eine Biografie, die sich verstärkt auf das eigene Berufsleben konzentriert.

---

<sup>189</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Einleitung, In: Dies.(Hrsg.): Riskante Freiheiten, a.a.O., S 14

In individualisierten Gesellschaften jenseits traditioneller Strukturen entsteht eine Pluralisierung von Lebensläufen<sup>190</sup>, die sich in einem Nebeneinander der unterschiedlichsten Lebensmodelle äußert. Das Leben wird für den Einzelnen zum „Planungsobjekt“<sup>191</sup>, zu einer jeweils persönlichen Gestaltungsaufgabe, es erfolgt ein Wandel „von der Normalbiographie zur Bastelbiographie.“<sup>192</sup>

Biografien verlaufen immer weniger in den herkömmlichen Bahnen, die sich auf eine lebenslange Ehe als Grundlage beziehen, sondern werden mehr und mehr zu einer Abfolge unterschiedlichster Formen des Zusammen- oder auch Alleinlebens: Der Einbindung in eine Ehe mit Kindern folgt durch Trennung und Scheidung die Single-Existenz, welche wiederum durch neue Partnerschaften abgelöst wird; man lebt teils mit den eigenen Kindern, aber ohne deren Vater oder Mutter, teils mit einem neuen Partner und dessen Kindern, in „offenen Zweierbeziehungen“, neuen Ehen, gleichgeschlechtlichen Partnerschaften oder eheähnlichen Verhältnissen. Die standardisierte Normalbiografie wird abgelöst durch jeweils unterschiedliche Etappen und Phasen des Lebenslaufes.<sup>193</sup>

Der Verlust der Tragfähigkeit von Ehe- und Liebesbeziehungen wiederum beschleunigt und verstärkt den Zwang, das Leben individuell, um die eigene Person zentriert, zu planen: In einer Gesellschaft mit steigenden Scheidungsraten und Beziehungen mit „Lebensabschnittspartnern“ auf Zeit ist es riskant, sich von einem Partner – sei es in ökonomischer oder emotionaler Hinsicht – zu sehr abhängig zu machen, da zumindest latent immer die Gefahr der Beendigung der Beziehung besteht. Durch eine mehr an den individuellen Interessen orientierte Lebensplanung werden eigene Vorstellungen und Ansprüche von den Partnern in die Beziehung eingebracht, was wiederum zu einem erhöhten Aufkommen von Konflikten innerhalb der Beziehung führt: „Durch die Infragestellung der traditionell vorgeschriebenen Rollen und das

---

<sup>190</sup> Zur Pluralisierung im Bereich der jugendlichen Subkulturen s. Farin, K.: Generation Kick.de Jugendsubkulturen heute, München 2001

<sup>191</sup> Beck-Gernsheim, E.: Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen, München 1998, S. 58

<sup>192</sup> Ebd., S. 54

<sup>193</sup> Die Scheidungsrate, das Verhältnis von neu geschlossenen zu beendeten Ehen, betrug im Jahre 1960 noch 8,1%; diese Zahl stieg über die Jahre kontinuierlich und lag im Jahre 2005 bei 51,9%. S. Statistisches Jahrbuch des Bundes, Scheidungen und Eheschließungen in Deutschland, 2008

Streben nach Gleichberechtigung und Selbstverwirklichung scheint das Ärgerpotenzial seit den 1960er-Jahren kontinuierlich anzusteigen.“<sup>194</sup>

Diese Tendenz zur individuellen Lebensführung und Bastelbiografie wird hierbei durch die Bedingungen des Arbeitsmarktes noch verstärkt. Im Zuge von Flexibilisierungs- und Deregulierungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt, der rasanten Entwicklung neuer Technologien und damit zusammenhängenden Anforderungen an die Arbeitnehmer wird es immer schwerer und auch unwahrscheinlicher, sein Berufsleben mit einer Ausbildung und bei einem Arbeitgeber zu bestreiten. An die Stelle der herkömmlichen Berufsbiografie tritt ein Arbeitsleben, das durch wechselnde Aus- und Weiterbildungen, verschiedene Arbeitgeber, unterschiedliche und unsichere Arbeitsverhältnisse und zeitweilige Phasen der Erwerbslosigkeit gekennzeichnet ist.

Die Konsequenzen für den Einzelnen bestehen darin, dass er zunehmend seine Biografie selbst, ohne den Bezug auf die verblassenden traditionellen Strukturen und Wertorientierungen, herstellen muss. Entscheidungen über die Ausbildung, den Arbeitsplatz, den Wohnort, Fragen des Zusammenlebens und nach einem Kinderwunsch müssen nun „ohne den Kompass vorgegebener Glaubenssätze, Werte und Regeln“<sup>195</sup> individuell gefällt werden.

Dieser Wandel von einer sozial vorstrukturierten in eine selbst herzustellende Biografie bewirkt, dass die Individuen bei der Planung ihres Lebens verstärkt auf sich selbst verwiesen werden. Weil allgemein anerkannte Wertvorstellungen und „normale“ Lebensläufe immer seltener bestehen und sich auch schwerer realisieren lassen, geraten individuelle Interessen, Wünsche, Ansichten und Gefühle zunehmend in den Mittelpunkt der Biografieplanung und werden verstärkt auch zu Kriterien der Entscheidung. Es handelt sich hierbei um riskante Freiheiten, die den Einzelnen dazu zwingen, sich selbst in den Mittelpunkt seiner Planungen zu stellen und bestenfalls zu erweiterten Möglichkeiten hinsichtlich einer Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung führen, wobei allerdings auch die Folgen der jeweiligen

---

<sup>194</sup> Zitiert vom Umschlagtext des Buches von Jean-Claude Kaufmann: Was sich liebt, das nervt sich, Konstanz 2008. Kaufmann beschreibt und untersucht in dieser soziologischen Arbeit die Diskussionen, Ärgernisse und Konflikte, die sich innerhalb von Beziehungen in individualisierten Gesellschaften ergeben.

Entscheidungen zunehmend von dem oder den Einzelnen selbst getragen werden müssen:

„Was Familie, Ehe, Elternschaft, Sexualität, Erotik, Liebe ist, meint, sein sollte oder sein könnte, kann nicht mehr vorausgesetzt, abgefragt, verbindlich verkündigt werden, sondern variiert in Inhalten, Ausgrenzungen, Normen, Moral, Möglichkeiten am Ende eventuell von Individuum zu Individuum, Beziehung zu Beziehung, muss in allen Einzelheiten des Wie, Was, Warum, Warum-Nicht enträtselt, verhandelt, abgesprochen, begründet werden, selbst wenn auf diese Weise die Konflikte und Teufel, die in allen Details schlummern und besänftigt werden sollen, aufgeweckt und entfesselt werden. Die Individuen selbst, die zusammenleben wollen, sind, oder genauer: *werden* mehr und mehr die Gesetzgeber ihrer eigenen Lebensform, die Richter ihrer Verfehlungen, die Priester, die ihre Schuld wegküssen, die Therapeuten, die die Fesseln der Vergangenheit lockern und lösen.“<sup>196</sup>

Individualisierte Lebenslagen erzwingen durch die Erosion traditioneller Lebensweisen, sich stärker mit sich selbst, seiner Persönlichkeit und seinen Lebensvorstellungen auseinanderzusetzen. Da die entlastende Funktion von vorgegebenen sozialen Strukturen entfällt, stehen in der Risikogesellschaft die herkömmliche Art der Lebensführung und die damit einhergehenden Vorstellungen eines „richtigen“ oder „anständigen“ Lebenswandels zur Diskussion, werden immer mehr zu einer Angelegenheit der individuellen Definition: Der gesamte Bereich des beruflichen und privaten Lebens – von der Ausbildung über den Arbeitsplatz, den Vorstellungen von Partner- und Elternschaft bis hin zur Form des Zusammenlebens und den Rollen der Geschlechter – kann sich immer weniger an eindeutigen Vorbildern orientieren, steht damit prinzipiell zur Disposition und muss von den Individuen selbst arrangiert, konstruiert und verhandelt werden.

---

<sup>195</sup> Beck-Gernsheim, E.: Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Riskante Freiheiten, a.a.O., S. 115-138, S. 120

<sup>196</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Einleitung, In: Dies.: Das ganz normale Chaos der Liebe, a.a.O., S. 13; im Original kursiv

### 2.1.3.3. Verhandlungsmoral

Die Pluralisierung von Lebensformen und die sich daraus ergebenden Chancen, das Leben tendenziell ohne Traditionen zu planen, führen in der reflexiven Moderne zu einer enormen Steigerung von Optionen. Nicht mehr religiöse oder traditionelle Deutungsmuster und Gemeinschaften prägen den Lebenslauf und die Weltanschauung in der Risikogesellschaft. Die Individuen selbst können und müssen vor dem Hintergrund vermehrter Optionen aus sich selbst heraus Kriterien entwickeln, nach denen sie aus dem Angebot der Möglichkeiten ihre jeweils individuelle Wahl treffen:

„Chancen, Gefahren, Unsicherheiten der Biographie, die früher im Familienverband, in der dörflichen Gemeinschaft, im Rückgriff auf ständische Regeln oder soziale Klassen definiert waren, müssen nun von den Einzelnen selbst wahrgenommen, interpretiert, entschieden und bearbeitet werden.“<sup>197</sup>

Unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen werden die Individuen „mehr und mehr zu Gesetzgebern ihrer eigenen Lebensform“<sup>198</sup> und müssen die Art ihrer Lebensführung immer stärker bewerten, überprüfen, reflektieren und vor allem aushandeln. Entscheidungen, die nur den Einzelnen betreffen, können – selbst wenn die Konsequenzen letztlich nicht immer überschaubar sind – auch von den Einzelnen getroffen werden. Entscheidungen allerdings, die die Beziehungen und das Zusammenleben mit anderen betreffen, müssen von den beteiligten Individuen ausgehandelt werden. In der Konsequenz treten die Menschen immer weniger als Mitglied einer Gemeinschaft, als Teil einer sozialen Struktur auf, sondern eher als individuelle Verhandlungspartner, die sich und ihre Bedürfnisse und Interessen in diese Verhandlungen einbringen.

Im Bereich des Familienlebens äußert sich diese Tendenz darin, dass die traditionelle Autorität des Mannes im Zusammenhang mit der Berufstätigkeit beider Geschlechter zunehmend in Frage gestellt wird, wodurch der familiäre Alltag und die Organisation des Haushaltes immer weniger durch vorstrukturierte Rollen geregelt werden können. Die Verteilung der Zuständigkeiten wird dadurch zu einer Aufgabe, die von den Beteiligten selbst

---

<sup>197</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Individualisierung in modernen Gesellschaften, a.a.O., S. 15

<sup>198</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Einleitung, In: Dies.: Das ganz normale Chaos der Liebe, a.a.O., S. 13

bewältigt werden muss. Wer die Wäsche wäscht, das Essen kocht, die Kinder versorgt, wird zum Gegenstand von Verhandlungen und Diskussionen: „Wo man früher auf eingespielte Regeln und Rituale zurückgreifen konnte, beginnt heute eine Inszenierung des Alltags, eine Akrobatik des Abstimmens und Ausbalancierens.“<sup>199</sup>

Der gesamte familiäre Alltag wird dadurch von Regeln bestimmt, die die Individuen selbst festlegen; er wird inszeniert. Da diese Regeln allerdings das Ergebnis von Verhandlungen sind, haben sie – im Gegensatz zu traditionellen Regeln – auch nur bedingt Geltung, sie können prinzipiell jederzeit von den Beteiligten wieder in Frage gestellt, kritisiert werden, was wiederum die Voraussetzung für neue Verhandlungen ist.

In diesem Kontext wird das alltägliche Leben zu einem ständigen Prozess der Reflexion der eigenen Wünsche und Interessen, der Artikulation und des Einbringens dieser Bedürfnisse, des Abstimmens mit den jeweils anderen Bedürfnissen, der Organisation und Planung, woraus nicht nur ein „Selbstzwang zur Standardisierung der eigenen Existenz“<sup>200</sup> resultiert, sondern auch der Zwang, das soziale Leben gemeinsam zu verhandeln und zu gestalten. Der soziale Wandel innerhalb des Zusammenlebens bezieht sich nicht nur auf das Verhältnis Erwachsener untereinander, sondern auch auf deren Beziehung zu Kindern. Ebenso wie das Machtgefälle zwischen den Geschlechtern der Tendenz nach abgenommen hat, ist auch das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern gegenwärtig von einem geringeren Autoritätsgefälle geprägt.

Der Trend „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“<sup>201</sup> führt dazu, dass auch Kinder mit ihren Ansprüchen und Interessen zunehmend ernster genommen werden: Unter gesellschaftlichen Verhältnissen, die keinen Bezug mehr auf allgemeingültige oder zumindest klassen- oder gruppenspezifische Moral und Werte ermöglichen, werden Tabus, Verbote und Anordnungen durch Diskussionen und Verhandlungen ersetzt. Traditionelle Erziehungsmethoden und Gebote, die in Sätzen wie „Das tut man nicht“, „Das

---

<sup>199</sup> Beck-Gernsheim, E.: Auf dem Weg in die postfamiliale Familie, a.a.O., S. 134

<sup>200</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Einleitung, In: Dies.: Das ganz normale Chaos der Liebe, a.a.O., S. 134

<sup>201</sup> Büchner, P.: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945, In: Preuss-Lausitz, U., u.a.: Kriegskinder,



gehört sich nicht“ ihren Ausdruck finden, können sich immer weniger auf allgemein anerkannte und akzeptierte Denk- und Verhaltensweisen beziehen und verlieren bei Kindern und Erwachsenen an Plausibilität.

Grenzen, die Kindern gesetzt werden, erweisen sich als wesentlich flexibler und prinzipiell hinterfrag- und kritisierbar; für die Erwachsenen entsteht dadurch der Zwang, sie rational zu begründen. Das Verhältnis der Generationen zueinander ist weniger durch Bestrafung, Kontrolle und Macht geprägt als durch ein tendenziell gleichberechtigtes Miteinander: „Man konnte in den vergangenen Jahren eher von einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Eltern und Kindern als von einem konfliktreichen Generationenstreit ausgehen. Jugendliche hatten ein unbefangenes Verhältnis zu ihren Eltern und Großeltern und zugleich Wünsche nach einem eigenständigen Leben.“<sup>202</sup> Empirisch kann diese Tendenz dadurch belegt werden, dass der Anteil unter den Jugendlichen gestiegen ist, die später ihre eigenen Kinder einmal so erziehen möchten, wie sie selbst von ihren Eltern erzogen wurden.<sup>203</sup>

Der gesellschaftliche Wandel von der Akzeptanz und Gültigkeit prinzipiell nicht zu hinterfragender Autoritäten und Verhaltensmuster hin zu Aushandlungsprozessen und Diskussionen von eher gleichberechtigten Individuen kann auch anhand eines veränderten Umgangs mit Sexualität dargestellt werden. Der Sexualwissenschaftler Gunter Schmidt spricht in diesem Zusammenhang von einem „Verschwinden der Sexualmoral“<sup>204</sup>.

Traditionelle Moralvorstellungen wie die, dass Sexualität nur im Rahmen einer Ehe stattfinden sollte, dementsprechend gleichzusetzen ist mit Heterosexualität, dass sie in erster Linie der Zeugung von Kindern dienen sollte und sexuelle Treue einen hohen Wert darstellt, werden von immer weniger Menschen unhinterfragt akzeptiert und verlieren an Verbindlichkeit. Im Zuge der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensläufen werden

---

Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, 4. Aufl., Weinheim und Basel 1995, S. 196-212

<sup>202</sup> Langness, A., I. Leven, K. Hurrelmann: Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit, In: 15. Shell Jugendstudie, Jugend 2006, Frankfurt a.M. 2006, S. 49-102

<sup>203</sup> Vgl. ebd.

<sup>204</sup> Schmidt, G.: Das Verschwinden der Sexualmoral. Über das Sexuelle, Hamburg 1996

Treue und heterosexuelle Beziehungsformen „zu einem von vielen Lebensstilen, zu einer von vielen möglichen Arten, sexuell zu sein.“<sup>205</sup>

Das Verschwinden der Sexualmoral ist nun allerdings nicht gleichzusetzen mit einer gesellschaftlichen Situation, die keinerlei moralische Maßstäbe an das Sexualleben mehr stellen würde. Vielmehr handelt es sich um einen Wandel von der traditionellen Sexualmoral, die ein bestimmtes sexuelles Verhalten erlaubt und davon abweichende Praktiken verurteilt, zu einer „Interaktions- und Verhandlungsmoral der Partner“.<sup>206</sup> An die Stelle einer verordneten und kontrollierten Sexualmoral ist eine „Moral von unten“<sup>207</sup> getreten, die dem Einzelnen eine größere sexuelle Selbstbestimmung gewährt. Der Kern dieses Moralverständnisses besteht darin, dass die Art und Weise, wie Sexualität praktiziert wird, nicht oder kaum Gegenstand moralischer Empörung und Entrüstung ist. Ob homo-, hetero- oder bisexuelle Orientierung, Sado-Masochismus oder Fetischismus: Die Arten, wie Sexualität jeweils gelebt wird, sind im Kontext einer Verhandlungsmoral prinzipiell gleichwertig; entscheidend ist vielmehr, ob sie auch auf einer bewussten Entscheidung der beteiligten Personen beruhen.

In individualisierten Gesellschaften, die dem Einzelnen ein Höchstmaß an Selbstbestimmung einräumen und abverlangen, gilt die „reine Beziehung“<sup>208</sup> als anzustrebende Lebensform. Diese „wird nicht durch materiale Grundlagen oder Institutionen gestützt, sie wird nur um ihrer selbst willen eingegangen und besteht nur, solange sich beide darin wohlfühlen, solange beide einen emotionalen „Wohlfahrtsgewinn“ haben“<sup>209</sup>, wobei an die Stelle vorgegebener Verhaltensweisen individuelle Verhandlungspartner mit ihren jeweiligen Vorstellungen, Wünschen und Neigungen treten. Die Befriedigung der individuellen Bedürfnisse und Vorlieben wird damit zum einzigen Kriterium für das Eingehen und Aufrechterhalten einer Beziehung.

Auch im Bereich der Jugendsexualität ist eine Tendenz hin zu einer Aufweichung traditioneller Vorstellungs- und Verhaltensweisen festzustellen.

---

<sup>205</sup> Ebd., S. 12

<sup>206</sup> Ebd., S. 11

<sup>207</sup> Schmidt, G.: Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen, Gießen 2004, S. 9

<sup>208</sup> Schmidt, G.: Das Verschwinden der Sexualmoral, a.a.O., S. 14

<sup>209</sup> Ebd., S. 14

Die Rollenklischees, nach denen Jungen an isolierter Sexualität interessiert sind und Mädchen eher an Liebe und Vertrauen, verlieren an Bedeutung. Jungen haben sich hinsichtlich des Zusammenhangs von Liebe und Sexualität den weiblichen Vorstellungen angenähert, individuelle Selbstbestimmung und gegenseitiges Aushandeln haben im Bereich des sexuellen Umgangs Jugendlicher miteinander einen höheren Stellenwert.<sup>210</sup>

Der moralische Bezug auf die Selbstbestimmung im Bereich der Sexualität erklärt auch eine gestiegene Sensibilität und Skandalisierung von sexuellen Handlungen, die dieses Selbstbestimmungsrecht missachten: sexuelle Belästigung, sexueller Missbrauch, Vergewaltigung und Sextourismus werden vor allem deshalb verurteilt, weil hierbei keine gleichberechtigten Interaktionspartner miteinander in Kontakt treten, sondern Sexualität als Ausdruck von ungleichen Machtverhältnissen zum Vorschein kommt.

Mit Volkmar Sigusch lässt sich der gegenwärtige Umgang mit und die soziale Bewertung von Sexualität als „Neosexualitäten“<sup>211</sup> bezeichnen. Dieser Begriff verweist zum einen darauf, dass sich historisch ein neues Selbstverständnis im Bereich der Sexualität entwickelt hat und zum anderen – vor dem Hintergrund der Diversifizierung – von Sexualität nicht mehr im Singular gesprochen werden kann:

„Die Vervielfältigung der sozial akzeptierten Beziehungs- und Lebensformen hat zu einer Differenzierung sowohl der alten Hetero- wie der alten Homosexualität geführt, deren vordem monolithischer Charakter sich damit empirisch als theoretisch in dem Sinn erweist: dass er kulturell produziert worden ist. Sexuelle und geschlechtliche Empfindungsweisen, die früher der Heterosexualität, der Homosexualität oder der Perversion zugeschlagen worden sind, weil keine anderen Raster zur Verfügung standen, treten aus dem Bannkreis heraus, definieren und pluralisieren sich selbst als Lebensweisen. Alte Krankheitsentitäten wie Sadomasochismus oder Transsexualismus zerfallen und treten als Neosexualitäten oder Neogeschlechter auf den Plan.“<sup>212</sup>

---

<sup>210</sup> Zum Wandel der Jugendsexualität s. Schmidt, G.: Das neue Der Die Das, a.a.O., S. 105-117

<sup>211</sup> Sigusch, V.: Neosexualitäten. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion, Frankfurt/New York 2005

<sup>212</sup> Ebd., S. 36

#### **2.1.3.4. Optimierungsgebot**

Unter den gesellschaftlichen Bedingungen der reflexiven Moderne, in der traditionelle Strukturen und Vorstellungen durch Verhandlungen und Diskussionen ersetzt werden, wird das persönliche und soziale Leben zunehmend zu Arbeit für die Individuen. Immer mehr Lebensbereiche – Kindererziehung, Partnerschaft, Berufsleben, Sexualität – werden in diesem Prozess überhaupt erst problematisiert und damit diskursiv. Verbunden damit sind eine Entlastung von alten Zwängen und die Erhöhung der Wahlmöglichkeiten zur eigenen Lebensgestaltung. Ebenso wie allgemein verbindliche Moralvorstellungen durch eine Verhandlungsmoral ersetzt werden, treten an die Stelle der Zwänge einer traditionellen Gesellschaft die Zwänge der Risikogesellschaft, sich angesichts der unterschiedlichen Optionen zu entscheiden.

Verbunden mit den vermehrten Optionen ist gleichzeitig auch ein höherer Glücksanspruch an das Leben: Befreit von den traditionellen Vorgaben der Lebensführung und Biografieplanung und verwiesen auf die eigene Arbeitsmarktbiografie treten nun die eigenen Bedürfnisse in das Zentrum der Lebensplanung. Der Wunsch, über das eigene Leben, eigenen privaten Raum, eigenes Geld, eigene Zeit und eigene soziale Kontakte zu verfügen, ist das Resultat individualisierter Existenzformen, ein Wertewandel, der durch die gesellschaftliche Dynamik erklärbar wird. Zum einen ist er bedingt durch das höhere Bildungsniveau breiter Bevölkerungsschichten, wobei Bildung sich nicht mehr nur auf das unmittelbar praktisch Erforderliche bezieht, sondern auch auf Fragen der Moral, der Lebensgestaltung und des Lebenssinns. Zum anderen erweist sich eine Lebensplanung, die die individuellen Interessen in den Mittelpunkt rückt, als funktional, weil soziale Kontakte, Beziehungen und Gemeinschaften brüchiger werden und somit eine zu starke Abhängigkeit von ihnen sich als riskant erweisen könnte.

Als Folge individualisierter Lebenslagen haben auch die ethischen Orientierungen einen Wandel erfahren. Im Zentrum stehen nun weniger Sekundärtugenden wie Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, also Werte, die sich auf die Pflichten des Einzelnen gegenüber einer sozialen Gemeinschaft beziehen, auch Wertorientierungen wie Solidarität und

Zusammenhalt, die der Durchsetzung kollektiver, gemeinsamer Interessen dienen, verlieren an Bedeutung.

An ihre Stelle treten verstärkt Wertorientierungen, die als „Pflichten gegenüber sich selbst“<sup>213</sup> bezeichnet werden können. Der Kern dieser Pflichten besteht in der Artikulation und der Umsetzung der jeweiligen individuellen Bedürfnisse und Interessen und bezieht sich darauf, sich selbst zu verwirklichen, seine Gefühle auszuleben, sich mit sich selbst, seiner Vergangenheit, Erziehung, Lebensplanung zu beschäftigen, wobei im Rahmen der Theorie der Risikogesellschaft diese Wertorientierungen nicht als „Ausdruck von Egoismus und Narzißmus mißverstanden“<sup>214</sup> werden, sondern als Reaktion auf vereinzelte Existenzlagen, die immer weniger Bezug auf überindividuelle Werte und Gemeinschaften ermöglichen.

Traditionelle gesellschaftliche Konventionen büßen an Verbindlichkeit ein und werden dadurch ersetzt, dass man bestrebt ist, authentisch zu seinen Gefühlen zu stehen, sich persönlich einzubringen, sich von anderen abzugrenzen und sich individuell weiterzuentwickeln. Dieser Wertewandel bedingt gleichzeitig, dass herkömmliche Statussymbole wie berufliche Position, Titel und materieller Wohlstand tendenziell in den Hintergrund treten. Stattdessen gewinnen eine Orientierung an Selbstverwirklichung und Fragen nach der eigenen Identität an Bedeutung, eine lebenslange Suche nach der eigenen Persönlichkeit, da diese in individualisierten Gesellschaften die einzige Basis für die Lebensgestaltung darstellt:

„In der Suche nach Selbsterfüllung reisen die Menschen nach Tourismuskatalog in alle Winkel der Erde. Sie zerbrechen die besten Ehen und gehen in rascher Folge immer neue Bindungen ein. Sie lassen sich umschulen. Sie fasten. Sie joggen. Sie wechseln von einer Therapiegruppe zur anderen und schwören auf jeweils ganz unterschiedliche Therapien und Therapeuten. Besessen von dem Ziel der Selbsterfüllung, reißen sie sich selbst aus der Erde heraus, um nachzusehen, ob ihre eigenen Wurzeln auch wirklich gesund sind.“<sup>215</sup>

---

<sup>213</sup> Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse?, a.a.O., S. 56

<sup>214</sup> Ebd.

<sup>215</sup> Ebd., S. 55

Vor diesem Hintergrund wird in der Risikogesellschaft das Motiv zentral, sein Leben zu optimieren, den größtmöglichen Grad an Zufriedenheit, Glück und Lebensfreude – sei es in der Partnerschaft, der Sexualität, dem Beruf, den sozialen Kontakten oder der Freizeitgestaltung –anzustreben.

Weil das Leben nicht mehr in vorgezeichneten Bahnen verläuft, die jeweilige Lebenssituation als das Ergebnis eigener Entscheidungen betrachtet werden muss, kann die Unzufriedenheit mit dem eigenen Leben nicht mehr traditionellen Strukturen und Traditionen angelastet werden. Die eigene Lebenssituation muss daraufhin überprüft werden, ob sie auch wirklich die größtmögliche Zufriedenheit bietet.

„Veränderungsmoral“<sup>216</sup> und „Optimierungsgebot“<sup>217</sup> werden dadurch zu Merkmalen einer Gesellschaft, in der die Menschen in der Art und Weise ihrer Lebensführung zunehmend auf sich selbst gestellt sind. Zugleich entsteht, z.B. im Bereich der Paar- und Ehebeziehungen, ein erhöhter Rechtfertigungsdruck, die eigene Lebensweise – vor anderen und vor sich selbst – zu legitimieren: „Eine vorgegebene Ehesituation wird hingenommen, solange sie nicht unerträglich ist. Eine frei gewählte hingegen muß sich im Horizont alternativer Möglichkeiten als „bestmögliche“ ausweisen.“<sup>218</sup>

In einer individualisierten Gesellschaft mit dem Idealbild der reinen Beziehung jenseits von Konventionen und finanziellen Abhängigkeiten ist es immer weniger möglich, sich mit einer unbefriedigenden Situation abzufinden, es steigt sowohl der soziale Druck als auch der individuelle Anspruch, sein Leben in verschiedenster Hinsicht (Zusammenleben, Beruf, Wohnort...) optimal zu gestalten, wobei die individuellen Gefühle zum einzigen Gradmesser und Kriterium für die Bewertung des eigenen Lebens werden.

Bezogen auf den Bereich der Erziehung äußert sich das Optimierungsgebot darin, dass eine optimale Förderung von Kindern zum „*Gebot der Moderne*“<sup>219</sup> wird. Im Zusammenhang mit einer geringeren Kinderzahl pro Erwachsenem,

---

<sup>216</sup> Beck-Gernsheim, E.: Freie Liebe, Freie Scheidung. Zum Doppelgesicht von Freisetzungprozessen, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Das ganz normale Chaos der Liebe, a.a.O., S. 105-134, S. 124

<sup>217</sup> Ebd.

<sup>218</sup> Ebd., S. 127

<sup>219</sup> Beck-Gernsheim, E.: Alles aus Liebe zum Kind, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Das ganz normale Chaos der Liebe, a.a.O., S. 135-184, S. 168; im Original kursiv

die für das einzelne Kind mit mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit verbunden ist, und der Tatsache, dass in der Risikogesellschaft traditionelle Vorstellungen von Kindererziehung an Gewicht verlieren, wird der Umgang mit Kindern zunehmend thematisiert und diskutiert. Hieraus resultieren für die Eltern bzw. Bezugspersonen die Chance und der Zwang, Kindern eine größtmögliche Förderung zukommen zu lassen: „Denn die Eltern können nicht nur, nein: sie sollen nun auch das Kind mit Zahnsperre, orthopädischen Einlagen, mit Skikurs und Sprachferien versorgen.“<sup>220</sup>

Vor dem Hintergrund vermehrter Wahlmöglichkeiten genügt es nicht mehr, Kinder einfach nur aufzuziehen, sondern steigt der Anspruch, Kinder – ob in medizinischer, musischer, sportlicher oder intellektueller Hinsicht – möglichst optimal zu unterstützen und zu fördern.

#### **2.1.4. Gegenmoderne**

Die Bedingungen des Aufwachsens und des Lebens in der Risikogesellschaft sind für die Individuen verbunden mit neuartigen Herausforderungen hinsichtlich ihrer Lebensbewältigung. Im Gegensatz zur industriellen Moderne erzwingt die reflexive Moderne ein wesentlich höheres Maß an Eigenleistungen und Entscheidungsfähigkeit hinsichtlich der individuellen Lebensgestaltung, wobei zugleich offensichtlich ist, dass nicht alle Menschen über genügend „Ressourcen“ an Geld, psychischer Stabilität, sozialen Kontakten und Bildung verfügen, um die sich ihnen bietenden Gestaltungsmöglichkeiten in einer persönlich befriedigenden Art und Weise zu nutzen.

In einer gesellschaftlichen Situation, die den Einzelnen mit immer mehr Fragen konfrontiert, weil auch die traditionellen Lebensweisen und Antworten kaum noch Verbindlichkeit haben, ist es vor allem für sogenannte „Modernisierungsverlierer“ naheliegend, sich einer als bedrohlich empfundenen Modernisierung zu entziehen, wenn riskante Freiheiten Gefühle der Unsicherheit und Überforderung hervorrufen.

---

<sup>220</sup> Ebd., S. 169

In der Theorie der Risikogesellschaft wird diese Tendenz mit dem Begriff der „Gegenmoderne“ beschrieben, als eine Haltung, die durch die zunehmende Konfrontation mit Frage- und Problemstellungen und den daraus resultierenden Verunsicherungen provoziert wird: „Wenn es richtig ist, daß die reflexive Moderne auch noch die Grundlagen und Instrumente der Eindämmung der Ungewißheit hinwegfegt, dann darf sich niemand wundern, wenn die Gegenmoderne wie ein Schluck Wasser in der Wüste ersehnt und ergriffen wird.“<sup>221</sup>

Inhaltlich meint Gegenmoderne eine „hergestellte Fraglosigkeit“<sup>222</sup>, die auf unterschiedlichste Art, meist durch das Anbieten einer geschlossenen, eindeutigen Weltanschauung und die Einbindung in soziale Strukturen und Hierarchien, wieder Halt und Orientierung verspricht. Hergestellt ist diese Fraglosigkeit insofern, als sie nicht unmittelbar aus gewachsenen sozialen Milieus entsteht, sondern in der Regel von außen angeboten und inszeniert wird.

Als ein Beispiel für das Phänomen der Gegenmoderne kann die rechtsradikale Orientierung Jugendlicher angeführt werden. Eine mangelhafte ökonomische Perspektive, bedingt durch fehlende Ausbildungsplätze, die Erfahrung instabiler Sozialbeziehungen, zerrütteter Familienverhältnisse und das Gefühl der Überforderung angesichts zahlreicher individueller Fragestellungen und Entscheidungszwänge rufen das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und einem klaren Weltbild hervor, wie folgendes Zitat am Beispiel rechtsradikaler Orientierung verdeutlicht:

„In dieses Vakuum sozialer Einbindung können nun rechte Gemeinschaftsideologien einbrechen. Denn wenn Selbstverständlichkeiten der sozialen Zugehörigkeit und Einbindungsgefühle wegbrechen, können Kategorien an Bedeutung gewinnen, die Zugehörigkeit auf der Basis quasi-natürlicher Merkmale verteilen und genau deshalb auch eine „soziale Heimat“ und entsprechende Identität anbieten können. Dies sind Zugehörigkeiten, die

---

<sup>221</sup> Beck, U.: Die Erfindung des Politischen, a.a.O., S. 143

<sup>222</sup> Ebd., S. 100



über Begriffe wie Nation, Kultur, Geschlecht, Hautfarbe, Rasse u.ä. aufgebaut werden.“<sup>223</sup>

An die Stelle von Fragen, Diskussionen, Verhandlungen etc., die sich in der reflexiven Moderne auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene stellen, werden in dieser Ideologie Begriffe wie „Natur“ oder „Nation“ gesetzt. Diese vermeintlich nicht mehr zu hinterfragenden Kategorien können – zumindest vordergründig – das Bedürfnis nach Eindeutigkeit, Klarheit und Gewissheit befriedigen.

Hiermit verbunden ist gleichzeitig eine Orientierung an reaktionären und rigiden Geschlechtsrollenklischees, der Wunsch, die Emanzipationserfolge von Frauen rückgängig zu machen, wobei dem Mann traditionelle Eigenschaften wie Mut und Tapferkeit zugesprochen werden, während die Frauenrolle Unterordnung und Fürsorglichkeit beinhaltet.

Die Gegenmoderne in Form einer rechtsradikalen Orientierung und Weltanschauung verheißt durch eine Vereinfachung komplexer Sachverhalte eine Entlastung von den Fragestellungen und Widersprüchen der modernen Gesellschaft, sie kann als Unfähigkeit und Unvermögen verstanden werden, „mit der Ambivalenzhaltigkeit, der Vieldeutigkeit modernisierter Verhältnisse auf eine nicht-reduktionistische Weise zu Rande zu kommen.“<sup>224</sup> Hieraus „erwächst die Tendenz, an die Stelle fehlender Sicherheiten Gewißeheiten setzen zu wollen.“<sup>225</sup>

Neben der Funktion der ideologischen Orientierung kann das persönliche Erleben des Zerfalls von sozialen Beziehungen und Bindungen ein weiteres Motiv für die Attraktivität von rechtsextremen Gruppierungen bei einigen Jugendlichen sein; diese Organisationen versprechen Kameradschaft, Gemeinsamkeit, Zusammengehörigkeitsgefühl und soziale Akzeptanz. Diese Erlebnisse und Gefühle, die in der enttraditionalisierten Gesellschaft in der sozialen Lebenswelt immer seltener ermöglicht und vermittelt werden, drücken sich in einem einheitlichen Auftreten, gemeinsamen Zielen und dem Verwenden derselben Symbole aus; zusätzlich stabilisiert wird der

---

<sup>223</sup> Möller, K.: Rechtsextremismus und Gewalt, In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Lust auf Randalen, Bonn 1993, S. 35-64, S. 43

<sup>224</sup> Ebd., S. 47

<sup>225</sup> Ebd., S. 47f

Zusammenhalt dieser Gruppierungen noch durch gemeinsame Feindbilder (z.B. Ausländer oder Homosexuelle), denen die Schuld an der persönlichen und sozialen Misere angelastet wird.

Gegenmoderne als Flucht vor unüberschaubar erscheinenden sozialen und individuellen Fragestellungen zeigt sich in der Form von rechtsradikalen Orientierungen verstärkt in den neuen Bundesländern; hier wurden die Menschen „über Nacht“ aus einer stark reglementierten Gesellschaft ohne Vorbereitung mit den Anforderungen der Risikogesellschaft konfrontiert, wodurch eine Anfälligkeit für eine gegenmoderne, Orientierung versprechende Ideologie mit simplen Lösungsangeboten erklärbar wird:

„Was in der DDR als Kehrseite umfassender Kontrolle an sozialer Sicherheit, Einbindung und Strukturierung gewährleistet wurde und in die Versorgungsmentalität lockte, bricht von heute auf morgen weg und muß durch Strategien der Selbstdurchsetzung ersetzt werden. Jahrzehntlang tradierte Verhaltensmuster werden anachronistisch, wo soziale Verwerfungen auf dem Arbeits-, Wohnungs- und Immobilienmarkt aufbrechen, bisherige kollektive Identitätsbezüge verschwinden und äußere Vorstrukturierungen der politischen Orientierung wie des Lebenslaufs vom Zwang zur individuellen Entscheidung ersetzt werden.“<sup>226</sup>

Die Zugehörigkeit zu rechtsradikalen Gruppierungen ist allerdings nur ein Beispiel für gegenmoderne Tendenzen. Diese können sich auch in der Mitgliedschaft in Sekten, religiösem Fundamentalismus<sup>227</sup>, einem Konservatismus, der die „gute alte Zeit“ verklärt oder auch in Esoterik, als einer „Flucht nach innen“, äußern.

So unterschiedlich und unvereinbar sich diese Weltanschauungen auch inhaltlich darstellen, verbindet sie jedoch – unter dem Aspekt der Gegenmoderne betrachtet – etwas Gemeinsames: „Alle diese Ordnungsmodelle versprechen die Überwindung von Chaos, die Eindämmung der damit

---

<sup>226</sup> Ebd., S. 61

<sup>227</sup> Zur Orientierung von in Deutschland lebenden Jugendlichen aus dem islamischen Kulturkreis an islamisch-fundamentalistische Positionen vgl.: Heitmeyer, W., J. Müller, H. Schröder: Verlockender Fundamentalismus, Frankfurt a.M. 1997; zur verstärkten Orientierung von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund an nationalistischen Ideologien s. Bozay, K.: „... ich bin stolz, Türke zu sein!“ Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung, Schwalbach/Ts. 2005

verbundenen Ängste und die Wiederherstellung von Sicherheit und Eindeutigkeit.“<sup>228</sup>

Die Übernahme von Weltanschauungen, die sich unter dem Begriff der Gegenmoderne einordnen lassen, ist hierbei allerdings nur ein extremes Beispiel. In einem lang angelegten Forschungsprogramm zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“<sup>229</sup> haben Wilhelm Heitmeyer und seine Mitarbeiter festgestellt, dass vor dem Hintergrund von Individualisierung, manifester oder drohender Arbeitslosigkeit, einer stärkeren gesellschaftlichen Polarisierung von „oben“ und „unten“, Kürzungen der sozialen Sicherungssysteme und einer ungewissen Zukunft die Abgrenzung und Ressentiments gegenüber Minderheiten wie Ausländern, Obdachlosen und Behinderten gestiegen ist. Als wesentliche Ursache hierfür werden neben dem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit auch eine unsichere ökonomische Perspektive und die Überforderung von Menschen genannt, sich angesichts einer komplexen Gesellschaft Orientierung zu verschaffen. Der eigene soziale Status wird durch die Abgrenzung und Diffamierung anderer Gruppen hergestellt und aufrechterhalten. „Unsere These ist es, dass unter dem Druck *unübersichtlicher Perspektiven* regulative und kohäsive Verhaltensweisen aufgegeben werden.“<sup>230</sup>

Das Tragische und auch Paradoxe an diesen Abgrenzungen besteht darin, dass vor allem die „Opfer“ der sozialen Umstände, die Ausgegrenzten, neben ihrer ohnehin schon marginalisierten sozialen Stellung noch zusätzlich stigmatisiert werden: „Von dieser Entwicklung sind schwache Gruppen betroffen, und sie beeinträchtigt auch den Zustand der Gesellschaft.“<sup>231</sup>

---

<sup>228</sup> Keupp, H.: Psychologisches Handeln in der Risikogesellschaft, München 1994, S. 143

<sup>229</sup> S. Heitmeyer, W.: Deutsche Zustände, Folgen 1-6, Frankfurt a.M., 2002-2008

<sup>230</sup> Heitmeyer, W., J. Mansel: Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven, In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 6, Frankfurt a.M. 2008, S. 13-35, S. 31; i. O. kursiv

<sup>231</sup> Ebd., S. 33

## **2.2. Pädagogische Unterstützung bei den Anforderungen der Risikogesellschaft**

Vergleicht man die Lebensbedingungen in der reflexiven Moderne mit denen traditioneller Gesellschaften, so wird deutlich, dass sich die Anforderungen an die Individuen hinsichtlich ihrer Lebensgestaltung im Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung geändert haben. Bei diesen Anforderungen handelt es sich weniger um konkrete Fertigkeiten oder um ein bestimmtes Wissen, sondern um relativ abstrakte Kompetenzen, die notwendig sind, um das Leben in der zweiten Moderne befriedigend zu bewältigen.

Eine zentrale Kompetenz dabei ist der Umgang mit Angst und Unsicherheit, der gegenwärtig, wie Ulrich Beck schreibt, eine „biographische und politische Schlüsselqualifikation“<sup>232</sup> darstellt.

Im Gegensatz zu standardisierten Lebensläufen in traditionellen Gesellschaften beinhalten individualisierte Lebenslagen ein erhöhtes Potenzial an Risiken:

„Die Freisetzung aus lebensweltlichen Bezügen, aus den Stabilitäten der Herkunftsmilieus, die immense Ausweitung von Optionen, das immer verflochtener werdende Neben- und Ineinander von erfolgs- und verständigungsorientierten Handlungsmustern läßt soziales Handeln selbst in hohem Maße ungewißheitsbelastet und riskant werden.“<sup>233</sup>

Das Leben wird ungewisser, unsicherer; es verläuft nicht gradlinig, sondern in einem Wechsel verschiedener Lebensphasen, in denen auch immer zugleich das Risiko des Scheiterns enthalten ist. Während es sich bei den ökologischen Gefahren in der Risikogesellschaft um von außen drohende, abstrakte Gefahren handelt, stehen im Bereich des sozialen Lebens diejenigen Risiken im Mittelpunkt, an denen die Individuen unmittelbar selbst beteiligt sind. Jenseits traditioneller Deutungsmuster und gewachsener sozialer Strukturen wird das Leben selbst zu einer Gestaltungsaufgabe für den Einzelnen. Diese Aufgabe ist nicht gleichzusetzen mit der eines Rollenträgers in traditionellen Gesellschaften; reichte es dort noch aus, Verhaltensweisen, Umgangsformen etc. lediglich zu reproduzieren und sich in eine relativ starre soziale

---

<sup>232</sup> Beck, U.: Risikogesellschaft, a.a.O., S. 101

<sup>233</sup> Rauschenbach, T.: Soziale Arbeit und Soziales Risiko, In: Rauschenbach, T., H. Gängler: Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992, S. 25-60, S. 37

Gemeinschaft einzuordnen, so sind in der gegenwärtigen Gesellschaft Kompetenzen gefragt, die weit über die des Rollenträgers hinausgehen: „Nachdenken, Überlegen, Planen, Abstimmen, Aushandeln, Festlegen (und alles fängt immer wieder von vorne an): Das sind die Imperative der „riskanten Freiheiten“, unter die das Leben mit Fortschreiten der Moderne gerät.“<sup>234</sup>

Wichtig sind diese Kompetenzen in individualisierten Gesellschaften, um mit dem Doppelgesicht von Freisetzungsprozessen produktiv umgehen zu können; droht bei Unfähigkeit, mit diesen gesellschaftlichen Anforderungen zurecht zu kommen, die Gefahr des Scheiterns – dieses kann sich u.a. in Orientierungslosigkeit, sozialer Isolation und einem Verlust des Selbstwertgefühls ausdrücken – so besteht allerdings auch die Möglichkeit, die Vielzahl an Wahlmöglichkeiten im Sinne eines zufrieden stellenden Lebens zu nutzen.

In einer Gesellschaft, in der sich die Lebensplanung und -gestaltung zunehmend um den Einzelnen dreht, gewinnt zudem die Fähigkeit an Bedeutung, soziale Kontakte einzugehen und aufrechtzuerhalten. War der soziale Zusammenhalt in traditionellen Gesellschaften noch durch das jeweilige soziale Milieu gewährleistet, so müssen Beziehungen zu anderen Menschen in enttraditionalisierten Gesellschaften selbst hergestellt werden; dies verlangt nach der Fähigkeit, auf andere Menschen zuzugehen, dauerhafte Bindungen herzustellen, mit Konflikten umgehen zu können und das soziale Leben selbst zu inszenieren.

In den folgenden beiden Kapiteln wird dargestellt, wie die gewandelten sozialen Bedingungen der zweiten Moderne, die sich stichwortartig in den Begriffen Individualisierung, Bastelbiografie, Verhandlungsmoral und Optimierungsgebot zusammenfassen lassen, mit der gewachsenen Zuständigkeit professioneller Pädagogik in Verbindung gebracht werden können.

---

<sup>234</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Individualisierung in modernen Gesellschaften, a.a.O., S. 18

Dieser Zusammenhang bezieht sich sowohl auf die Hilfe zur jeweiligen Gestaltung des Lebens (Hilfe bei der individuellen Lebensgestaltung) als auch auf die Gestaltung des sozialen Lebens (Inszenierte Gemeinschaften). Hierbei handelt es sich um relativ abstrakte Zielsetzungen professioneller Pädagogik, die in verschiedenen Arbeitsfeldern verfolgt werden.

In den anschließenden Abschnitten werden dann die Zuständigkeiten und Aufgabenstellungen exemplarisch anhand konkreter pädagogischer Handlungsfelder (sozialpädagogische Beratung, Familien- und Erziehungsberatung, Männer- und Jungenarbeit) vor dem Hintergrund des sozialen Wandels in der Risikogesellschaft dargestellt.

### **2.2.1. Hilfe bei der individuellen Lebensgestaltung**

Aus den Anforderungen an die Individuen in der Risikogesellschaft leitet professionelle Pädagogik einen erhöhten Bedarf an Unterstützung, Hilfe, Beratung und Begleitung bezüglich der individuellen Lebensgestaltung ab. War die traditionelle Sozialpädagogik noch mit Problemen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen befasst und Sozialarbeit mit Fragen der materiellen Existenzsicherung, so sehen sich psychosoziale Angebote gegenwärtig mit Problematiken konfrontiert, die weit darüber hinausgehen. Das außerschulische Sozial- und Erziehungswesen beansprucht eine allumfassende Zuständigkeit, weil sich die Lebensführung in der zweiten Moderne mit zahlreichen sozialen Risiken konfrontiert sieht.

Genau in diesem Punkt, das heißt in der Hilfe bei der individuellen Bewältigung riskanter Lebensbedingungen, sieht Thomas Rauschenbach die wesentliche Funktion professioneller Pädagogik:

„Die Menschen hierbei zu unterstützen, ihnen zu helfen, sozusagen ihr Planungsbüro in eigener Sache aufzubauen, sei es zunächst ganz allgemein – als Basiskompetenz – oder sei es vor, in oder nach Krisensituationen, dürfte infolgedessen zu einer elementaren und zentralen Herausforderung für eine dann alters- und adressatenbezogene entgrenzte Soziale Arbeit werden: SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen als DienstleistungsanbieterInnen,

als „soziale RisikoexpertInnen“ in lebensweltunterstützenden und biographisch relevanten sozialen Fragen der (Lebens-)Planung und Lebensführung.“<sup>235</sup>

Im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit steht somit die Erzeugung von Basiskompetenzen, von Fähigkeiten, die es ermöglichen, mit der Ambivalenz von riskanten Freiheiten produktiv umzugehen.

Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit zeigt sich dies vor allem in den präventiven Ansätzen. Unabhängig davon, ob es sich um primäre Prävention (Schaffung stabiler Lebensverhältnisse) oder sekundäre Prävention (Vorbeugung konkreter Gefahren) handelt: Der zentrale Gedanke von Prävention besteht darin, soziale Kompetenzen zu unterstützen, Potenziale zur Lebensgestaltung zu stärken und das Selbstwertgefühl zu fördern. Diese Kompetenzen bilden die Grundlage dafür, das Leben in einer individualisierten Gesellschaft zu gestalten. Präventive Angebote verstehen sich als ein Beitrag dazu, „strukturelle und kontextuelle Möglichkeiten und Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß selbstbestimmte Lebensentwürfe tatsächlich realisiert werden können.“<sup>236</sup>

Zwar beansprucht Prävention, den jeweils konkreten Gefährdungen (z.B. sexueller Missbrauch, Drogenkonsum, gesundheitsschädigendes Verhalten) vorzubeugen, doch gleichen sich die Ziele präventiver pädagogischer Veranstaltungen auf einer abstrakteren Ebene, wobei im Mittelpunkt jeweils die Förderung individueller Kompetenzen steht, die Stärkung der Persönlichkeit. Da die Erziehung in der Familie und den traditionellen pädagogischen Institutionen (Kindergarten und Schule) nicht als ausreichende Vorbereitung für die Lebensgestaltung in der Risikogesellschaft angesehen wird, werden präventive Veranstaltungen zusätzlich angeboten. Zentrale Intention hierbei ist es, Persönlichkeiten zu erziehen, die auf Krisen und Unsicherheiten von Bastelbiografien vorbereitet sind, sich von den Risiken individueller Lebensläufe nicht überfordert fühlen, und somit nicht auf destruktive „Problemlösungen“ durch Gewalt oder Drogen angewiesen sind.

---

<sup>235</sup> Rauschenbach, T.: Soziale Arbeit und soziales Risiko, In: Rauschenbach, T., H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992, S. 25-60, S. 53

<sup>236</sup> Böllert, K.: Prävention, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel 1996, S. 439-441, S. 441

Plausibel wird in diesem Zusammenhang auch die Berücksichtigung des Körpers, der Sinne und der Gefühle in der Prävention. Hier soll darauf vorbereitet werden, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, wozu rationale Einsicht und Wissen alleine nicht ausreichen. Um Biografien ohne den Rückgriff auf Traditionen selbst gestalten zu können, ist es erforderlich, die eigenen Gefühle und die eigene Befindlichkeit zu reflektieren; da das Individuum selbst in das Zentrum der Lebensplanung rückt, wird angestrebt, die Persönlichkeit umfassend zu fördern, um hierdurch eine Basis für die Bewältigung riskanter Lebensbedingungen zu erreichen.

Was in der Prävention als Vorbereitung für die Lebensgestaltung erreicht werden soll, zieht sich als Prinzip der Förderung von Individualität durch sämtliche pädagogische Angebote und gilt folglich auch für die Bewältigung bereits entstandener Krisen im Lebenslauf:

„Die Aufgabe von Sozialpädagogik kann einerseits darin gesehen werden, entstandene Krisen durch Stabilisierungsangebote überwinden zu helfen und andererseits darin, Neuanfänge anzuregen oder in Gang gekommene Suchbewegungen zu begleiten, beides in einer Weise, die den Eigen-Sinn des Gegenüber achtet, neu sich formulierende Bedürfnisse und Lebensvorstellungen respektiert, ohne sich mit etwaigen Beschränkungen, die sie enthalten, zufriedenzugeben.“<sup>237</sup>

Wesentlich ist hierbei, dass professionelle Pädagogik sich an dem „Eigen-Sinn“ der Klientel orientiert. In einer Gesellschaft, in der „Normalität“ im empirischen Sinn immer weniger existiert, weil die unterschiedlichsten Lebensformen nebeneinander bestehen und sich die Lebensentwürfe pluralisiert haben, gibt es zu der Orientierung an den jeweils individuellen Motiven und Plänen keine Alternative. Statt eine „richtige“ Lebensform verbindlich vorzugeben, wird Pädagogik zur Arbeit an der Individualität. Gerade weil in einer individualisierten Gesellschaft der Druck wächst, sein Leben „optimal“ zu gestalten, resultieren hieraus zahlreiche Anlässe für Unzufriedenheit: Die Pflichten gegenüber sich selbst und die Veränderungsmoral verlangen nach ständiger Reflexion der eigenen

---

<sup>237</sup> Schachtner, C.: Sozialpädagogik und gesellschaftliche Veränderung, In: Neue Praxis, 4/94, S. 299-309, S. 301



Lebenssituation. Die Zuständigkeit psychosozialer Angebote für das Alltägliche bezieht sich darauf, dass gerade hier die Anforderungen der zweiten Moderne zu Zweifeln und Orientierungskrisen führen und Fragen nach einem gelungenen Leben aufwerfen. Im Mittelpunkt der pädagogischen Angebote stehen folglich auch die jeweilige Persönlichkeit des Klienten, seine Biografie, seine Emotionalität, Wünsche und Pläne.

Die lebenslange Zuständigkeit von Sozialpädagogik ist hierbei wörtlich zu nehmen: Durch eine stark gestiegene Lebenserwartung wird auch die Zeit nach Erreichen des Rentenalters zu einer Aufgabe der Lebensgestaltung, die professioneller Unterstützung bedarf:

„Der übergreifende gesellschaftliche Prozeß der Individualisierung und Biographisierung hat im Rahmen eines Schubs seit den 60er Jahren in der jüngsten Zeit auch die Alten ergriffen: Menschen im Rentenalter müssen zunehmend individuelle Entscheidungen treffen und im Alltag eigenständige und unkonventionelle Problemlösungen praktizieren. Lebensführung und Lebensverständnis der heute älter werdenden Menschen – so kann man vielleicht zugespitzt formulieren – sind geprägt vom Zwang der Biographisierung der „gewonnenen Jahre“.“<sup>238</sup>

Professionelle soziale Dienste leisten einen Beitrag dazu, die entfallenen Standards und Deutungsmuster zu kompensieren. Die unterschiedlichen Angebote der Hilfe, Begleitung und Beratung werden notwendig, weil diejenigen Bereiche des Lebens, die von den Individuen selbst gestaltet werden müssen, zugenommen haben. Den Risiken der individuellen Lebensführung soll durch eine Pädagogik begegnet werden, die die Ressourcen und Stärken der Persönlichkeit betont, die das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen in den Mittelpunkt stellt und gemeinsam mit der Klientel nach jeweils individuellen Lösungen und Perspektiven sucht.

Diese Aufgabe bezieht sich auch auf abstrakte Fragen der Weltanschauung und des Lebenssinns: Weil traditionelle Deutungsmuster wie Religionen oder politische Ideologien immer weniger Verbindlichkeit besitzen, müssen Schicksalsschläge und Krisen jeweils individuell, ohne den Rückgriff auf

Traditionen, verarbeitet werden. Der Einzelne wird mit diesen Fragen zunehmend auch als Einzelner konfrontiert, er ist auf sich selbst verwiesen. Pädagogik reagiert auf Lebenslagen, die anfällig sind für Irritationen und Verunsicherungen; sie übernimmt die Funktion, den Anforderungen der zweiten Moderne gerecht zu werden: „An Bedeutung gewinnen die Unterstützungsaufgaben zur Sicherung derjenigen Basiskompetenzen, die notwendig sind, um als je einzelner im Prozeß der Individualisierung zu bestehen, um die individuell zugemuteten sozialen Risiken der eigenen Lebensführung und der eigenen permanenten Entscheidung unter Ungewißheitsbedingungen handhabbar zu machen.“<sup>239</sup>

Psychosoziale Angebote übernehmen die Funktion, an der Persönlichkeit des Einzelnen und dessen sozialen Bezügen zu arbeiten; dies kommt in Begriffen wie „Trauerarbeit“, „Gruppenarbeit“, „Frauen- und Männerarbeit“ und „Verarbeitungsarbeit“<sup>240</sup> zum Ausdruck. Wo die Bedeutung herkömmlicher sozialer Strukturen und Deutungsmuster schwindet, wird deren Kompensation zu einer eigenen Aufgabe. Was vorher sozusagen „natürlich“ verarbeitet, interpretiert und bewältigt wurde, wird nun zu einer bewussten Arbeit, die professionelle Pädagogen zu leisten beanspruchen.

Berücksichtigt man diese umfassende Herausforderung an Sozialpädagogik und Sozialarbeit, scheint es plausibel, dass sie nur mit einem äußerst ausdifferenzierten Angebot geleistet werden kann. Die Vielfalt der pädagogischen Institutionen, die fast unüberschaubare Anzahl von Methoden, Richtungen und Ansätzen in der Praxis kann als eine Antwort auf die jeweils individuellen Problemlagen betrachtet werden. Eine vervielfältigte pädagogische Praxis reagiert auf vervielfältigte Lebenslagen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Lebensschwierigkeiten. Die Bastelbiografien der Risikogesellschaft erfordern ein professionelles und differenziertes Hilfsangebot für jeweils individuelle Problemlagen.

---

<sup>238</sup> Dewe, B., W. Ferchhoff, A. Scherr, G. Stüwe: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, 2. Auflage, Weinheim und München 1995, S. 93

<sup>239</sup> Rauschenbach, T.: Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, a.a.O., S. 89-111, S. 101

<sup>240</sup> Vgl. Prange, K.: Pädagogik im Leviathan, Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 103

In diesem Kontext ist es einleuchtend, dass die Förderung der Kommunikationsfähigkeit eine zentrale Rolle als Zielsetzung professioneller Pädagogik spielt. Wo traditionelle Strukturen und damit auch Kommunikationsformen entfallen, müssen sie durch die individuelle Fähigkeit ersetzt werden, sich selbst als Person in verschiedene Kommunikationszusammenhänge einzubringen. Wenn Richard Münchmeier eine wesentliche Aufgabe von Sozialpädagogik in der „Verständigungsarbeit“<sup>241</sup> sieht, ist dies in zweifacher Hinsicht zu verstehen: Es geht zum einen um eine Verständigung zwischen dem professionellen Pädagogen und dem Klienten über das Ziel der jeweiligen pädagogischen Intervention. Zum anderen geht es auch darum, die Fähigkeit zu stärken, sich im alltäglichen Leben zu verständigen, hier die Kommunikation reibungsloser zu gestalten und Missverständnisse abzubauen.

Jenseits traditioneller Strukturen stellt sich die Aufgabe der gemeinsamen Gestaltung des sozialen Lebens, des Aushandelns unterschiedlicher Interessen und Wünsche. Diese Fähigkeit ist aber oft nicht in den Herkunftsfamilien erlernt worden, so dass es der Pädagogik als professioneller Verständigungsarbeit bedarf, um diesen Prozess zu unterstützen und zu begleiten.

Die gesellschaftlichen Bedingungen der zweiten Moderne gehen einher mit geänderten Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung der eigenen Biografie. Weil der Anteil der Lebensbereiche, die von den Individuen selbst entschieden und verhandelt werden müssen – im Vergleich zu traditionellen Gesellschaften – relativ groß ist, wird die Lebensbewältigung selbst zur zentralen Zielsetzung sozialpädagogischer Arbeit, zu einer Aufgabe professioneller und lebenslanger Unterstützung, Beratung und Begleitung: „Ich möchte sogar behaupten, daß das Individualisierungstheorem das Bewältigungskonzept geradezu herausfordert.“<sup>242</sup>

Die abstrakte Zielsetzung der Unterstützung bei der Lebensbewältigung bezieht sich sowohl auf die umfassenden Aufgaben und Ansprüche des

---

<sup>241</sup> Münchmeier, R.: Krise als Chance, In: Rauschenbach, T., H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992, S. 133-145, S. 143

<sup>242</sup> Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim und München 1997, S. 26

Erziehungssystems als auch auf die allgemeine Betroffenheit von sozialen Risiken. Es geht im Kern darum, verlorene Traditionen und Strukturen zu kompensieren, soziale Risiken für die Individuen handhabbar zu machen und eine Hilfestellung dabei zu geben, individuelle Entscheidungen angesichts einer enormen Anzahl von Optionen zu treffen. Im Mittelpunkt psychosozialer Angebote steht das Bemühen, subjektive Überforderungen in der Risikogesellschaft zu vermeiden und die Individuen zu befähigen, die Anforderungen der zweiten Moderne produktiv in ihrem Sinne zu nutzen, wobei davon ausgegangen wird, dass die benötigten Fähigkeiten nicht, oder zumindest nicht ausreichend, im sozialen Umfeld erworben werden:

„Für die positive Nutzung der gewachsenen individuellen Spielräume reichen meist die psychosozialen Ressourcen der Subjekte nicht aus. Es überwiegen oft die traumatisierenden Verlust- und Risikoerfahrungen, die mit der Enttraditionalisierung von Lebensformen verbunden sind, zu sehr, als daß ihre reflexiven und Selbstbestimmung fordernden Potentiale ausgeschöpft werden könnten. Die Ermutigung und Unterstützung hierzu sollte eine zentrale Aufgabe psychosozialer Praxis sein.“<sup>243</sup>

### **2.2.2. Inszenierte Gemeinschaften**

Verbunden mit der Individualisierung von Lebenslagen ist in der zweiten Moderne der Verfall sozialer Gemeinschaften und Deutungsmuster. Während professionelle Pädagogik im Bereich der Lebensführung eine Erweiterung der Kompetenzen zur Gestaltung der individuellen Lebenslagen anstrebt, geht es im Bereich des sozialen Lebens darum, die entfallenen sozialen Strukturen auszugleichen.

---

<sup>243</sup> Keupp, H., F. Strauß, W. Gmür: Verwissenschaftlichung und Professionalisierung. Zum Verhältnis von technokratischer und reflexiver Verwendung am Beispiel psychosozialer Praxis, In: Beck, U., W. Bonß (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?, Frankfurt 1989, S. 149-195, S. 161

Diese Funktion psychosozialer Angebote lässt sich mit dem Begriff der „Inszenierten Gemeinschaften“<sup>244</sup> umschreiben. Es geht hierbei darum, den Verfall traditioneller Gemeinschaften durch pädagogische Angebote zu kompensieren. Inszeniert sind diese Gemeinschaften insofern, als dass sie nicht aus den „natürlichen“ Lebenszusammenhängen erwachsen, sondern eigens professionell hergestellt werden.

Die Erosion von Familien, Kirchengemeinden, dörflichen Gemeinschaften – nicht beabsichtigte Nebenfolgen der Risikogesellschaft – verlangt nach Ersatz durch öffentlich bereitgestellte Angebote: „Dies legt den Schluß nahe, daß Prozesse der sozialen Integration, daß „Solidarität“ und „Gemeinschaft“ (im Sinne relativ dauerhafter Sozialkontakte) heute in zunehmendem Maße sozialstaatlich hergestellt und „abgesichert“ werden müssen.“<sup>245</sup>

Vereinzelung, Einsamkeit, mangelnde Möglichkeiten zu sozialen Kontakten und Erfahrungen sind in der gegenwärtigen Gesellschaft ein lebenslanges Risiko, dem professionelle Pädagogik entgegenzuwirken beabsichtigt. Hier haben sich psychosoziale Angebote etabliert, die für jeden Lebensabschnitt soziale Gemeinschaften organisieren.

In der Vorschulzeit kommt diese Absicht in Einrichtungen wie Kindergärten und -tagesstätten zum Tragen. Diese Institutionen existieren u.a. deshalb, weil bei Berufstätigkeit beider Elternteile eine Betreuung in der Familie nicht gewährleistet werden kann; zudem ist auch die Zahl der Alleinerziehenden stark gestiegen, so dass die Angebote der Kinderbetreuung eine Entlastung darstellen. Darüber hinaus erfüllen Einrichtungen für Kleinkinder allerdings noch eine andere Funktion: Da Kinder immer häufiger alleine oder mit nur einem Geschwisterkind aufwachsen, können sie in ihrer Familie kaum noch die Erfahrung sozialer Kontakte mit Gleichaltrigen machen. Vorschuleinrichtungen als inszenierte Gemeinschaften haben somit die doppelte Aufgabe, „daß für die längst selbst vereinzelter Kinder nicht nur

---

<sup>244</sup> Puch, H.-J.: Inszenierte Gemeinschaften – Gruppenangebote in der Moderne, In: Neue Praxis 21 (1991), Heft 1, S. 12-25

<sup>245</sup> Rauschenbach, T.: Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M. 1994, S. 89-111, S. 97

Unterbringungsmöglichkeiten geschaffen, sondern auch Sozialsituationen konstruiert werden müssen, in welchen sie die notwendigen Gemeinschaftserfahrungen gewinnen, die ihnen erst erlauben, den Umgang mit sozialen, am Ende auch moralischen Regeln zu lernen.“<sup>246</sup>

Im Schul- und Jugendalter werden pädagogische Angebote der sozialen Erfahrung mit Gleichaltrigen durch Sozialarbeit und -pädagogik in der Schule, offene Jugendheime und Freizeitangebote für Jugendliche gewährleistet. Diese Angebote werden von Kindern und Jugendlichen – im Gegensatz etwa zur Jugendgerichtshilfe oder Heimerziehung – freiwillig gewählt. Unabhängig von der jeweiligen Ausrichtung (kulturelle, arbeitsweltbezogene, politische Jugendarbeit) dienen sie dazu, Gemeinschaft und soziale Kontakte professionell zu organisieren.

Als Beispiel für inszenierte Gemeinschaften für Erwachsene können Selbsthilfegruppen und Einrichtungen der Gemeinwesenarbeit dienen. Während Selbsthilfegruppen ein Angebot für von einem konkreten Problem Betroffene sind, wenden sich Institutionen der Gemeinwesenarbeit unabhängig von der Belastung durch ein konkretes Problem an alle Menschen in einem Stadtteil. Pädagogisch geleitete Zentren und Treffs im Stadtteil verstehen sich als Angebot, mit deren Hilfe Gesellschaft und sozialer Austausch in der unmittelbaren Lebenswelt hergestellt werden.

Auch für ältere Menschen bestehen spezielle Institutionen, die das gleiche Ziel verfolgen: Begegnungsstätten für Senioren und Altentagesstätten dienen nicht etwa der Pflege oder medizinischen Betreuung von Menschen im Rentenalter, sondern sollen als eigens geschaffene inszenierte Gemeinschaften einen Beitrag dazu leisten, die soziale Isolation im Alter zu überwinden.

Gemeinsam ist allen diesen Einrichtungen, dass sie jeweils in der direkten Lebenswelt angeboten werden. Es handelt sich hierbei um Hilfsangebote, „die die je speziellen Unterstützungen und Restriktionen in den Kontext der Lebensbewältigung der Betroffenen vermitteln: Schulsozialarbeit also als Ergänzung des Unterrichts, Sozialpädagogik in der Psychiatrie als Ergänzung

---

<sup>246</sup> Winkler, M.: Vom Verschwinden in der Vielfalt, In: Heyting, F., H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus, Weinheim 1994, S. 83-100, S. 97

der psychiatrisch-medizinischen Versorgung. Soziale Arbeit in der Gemeinde als unterstützende Hilfe vor, nach und neben medizinischer Versorgung, Soziale Arbeit in der Gemeinde in den justitiellen Diversifikationskonzepten und im Strafvollzug. Soziale Arbeit wächst so aus ihrer traditionellen, nachgeordneten Position heraus zu einem eigenständigen, eigensinnigen Bereich. Soziale Arbeit wird selbstverständliches, unverzichtbares Moment in den sozialstaatlich verfügbaren Hilfen zur Lebensbewältigung, Soziale Arbeit wird notwendiges Moment in der Vergesellschaftung heutiger Lebensprobleme.<sup>247</sup>

Die Transformation der zuvor meist von Frauen und unentgeltlich geleisteten Arbeit in ein professionalisiertes Sozial- und Erziehungssystem ist auch die Folge der gestiegenen weiblichen Berufstätigkeit: Hierdurch fehlen alleine schon die zeitlichen Kapazitäten, diese Funktionen zu erfüllen. Zugleich verdeutlicht die Existenz Inszenierter Gemeinschaften, dass die Herstellung von sozialen Kontakten und Austausch in der zweiten Moderne zu einer eigenen Aufgabe wird, da sich soziale Beziehungen immer weniger von selbst, „natürlich“ ergeben.

Ihrem Selbstverständnis nach ist Sozialpädagogik und -arbeit erforderlich, um den individuellen und sozialen Anforderungen der Risikogesellschaft gerecht zu werden. Vergesellschaftung von Erziehung bedeutet auch, dass professionelle Pädagogik als Reaktion auf zerfallene soziale Strukturen Gemeinschaft und soziale Bezüge überhaupt erst herstellt.

Wenn Inszenierte Gemeinschaften auch als „Identitätswerkstätten“<sup>248</sup> bezeichnet werden, so zeigt sich in diesem Begriff, dass mit der berufsmäßigen Organisation von Gemeinschaften zugleich auch ein Beitrag zur individuellen Lebensbewältigung geleistet wird: Gerade weil es immer schwieriger wird, eine Identität in dauerhaften und stabilen Interaktionen herauszubilden, werden extra geschaffene Einrichtungen hierfür notwendig: „Der einzelne ist gezwungen, neue und ihm fremde soziale Beziehungen einzugehen, die neue

---

<sup>247</sup> Thiersch, H.: Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit, Weinheim und München 1995, S. 232f

<sup>248</sup> Puch, H.-J.: Inszenierte Gemeinschaften, a.a.O., S. 20

Möglichkeiten der sozialen Hilfe und Unterstützung garantieren und emotionale und soziale Sicherheit in einer unübersichtlicher und komplexer gewordenen Welt gewähren sollen. So entsteht ein breiter Markt von Freizeit-, Therapie-, Selbsterfahrungs-, Gesundheits-, Gesprächs- und Erwachsenenbildungsgruppen, der für die unterschiedlichsten Lebenslagen Hilfs- und Unterstützungsangebote bereithält.“<sup>249</sup>

---

<sup>249</sup> Ebd., S. 14



### 2.3. Sozialpädagogische Beratung in der Risikogesellschaft

Beratung als ein „Zentralbegriff der *Sozialen Arbeit*“<sup>250</sup> ist als professionelle Tätigkeit einerseits abzugrenzen von der alltäglichen und informellen Beratung, wie sie etwa zwischen Freunden, Nachbarn und Arbeitskollegen stattfindet.

Andererseits ist sozialpädagogische Beratung allerdings auch zu unterscheiden von der klinischen bzw. psychologischen Beratung und stellt von daher ein eigenständiges psychosoziales Arbeitsfeld dar, obwohl zahlreiche Methoden und Ansätze aus der Psychologie in den sozialpädagogischen Bereich eingeflossen sind.<sup>251</sup>

Ein wesentlicher Unterschied zwischen der psychologischen bzw. therapeutischen und der sozialpädagogischen Beratung besteht in dem jeweiligen institutionellen Rahmen: Findet Letztere in pädagogischen Einrichtungen oder dem unmittelbaren Umfeld der Adressaten statt, wird im Gegensatz dazu die therapeutische Beratung in psychologischen Praxen bzw. Kliniken durchgeführt. Während sozialpädagogische Beratung eine relativ überschaubare Anzahl an Sitzungen in Anspruch nimmt und an einer Lösung der jeweiligen Probleme arbeitet, beansprucht die therapeutische Beratung meist einen längeren Zeitraum und befasst sich in der Regel tiefer mit der psychischen Verfassung des Klienten. Unterschiedlich ist auch das methodische Vorgehen beider Arten von Beratung: Im Gegensatz zur psychologischen, die sich auf eine therapeutische Schule beruft, findet sich bei der sozialpädagogischen Beratung meist eine Kombination vielfältiger methodischer Ansätze.

Als ein eigenständiger Bereich innerhalb der Sozialpädagogik hat das Beratungswesen in den letzten Jahrzehnten eine gewaltige Expansion erlebt:

„Noch vor 40 Jahren gab es, als sozialpädagogische Einrichtungen, fast nur die Erziehungsberatungsstellen, die zumeist von Familien aufgesucht wurden, deren Kinder an schulisch erkennbar gewordenen Lernschwierigkeiten litten.

---

<sup>250</sup> Hottelet, H.: Beratung, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1994, S. 102-107, S. 102; im Original kursiv

<sup>251</sup> Zu einer differenzierten Darstellung s. Belardi, N.: Was ist sozialpädagogische Beratung, In: Ders. (Hrsg.): Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung, Weinheim und Basel 1996, S. 32-44, S. 40ff

Heute verfügt jede Stadt mit mehr als 100.000 Einwohnern über ein differenziertes Netz solcher Einrichtungen, die ihre Hilfe für ein breites Spektrum von Lebensproblemen anbieten; sie sind mal mehr, mal weniger spezialisiert und nennen sich beispielsweise Erziehungsberatung, Krisenberatung, Ehe- und Partnerschaftsberatung, Lebensberatung, Familienberatung, Drogenberatung, Jugendberatung u.ä.<sup>252</sup>

Deutlich wird hierbei am Beispiel des Beratungswesens die Tendenz professioneller Beratung, ihre Zuständigkeit auf immer mehr Adressatenkreise und Themengebiete auszudehnen; die Existenz eines stark ausdifferenzierten Angebotes an Beratung ist für die gegenwärtige Gesellschaft ein solch charakteristisches Merkmal, dass sie auch als „Beratungsgesellschaft“<sup>253</sup> beschrieben wurde.

Bringt man diesen Trend nun in einen Zusammenhang mit den veränderten sozialen Bedingungen in der Risikogesellschaft, so ließe er sich zunächst ganz allgemein mit der Tatsache erklären, dass in der zweiten Moderne tendenziell alle Menschen von sozialen Risiken betroffen sind und – damit zusammenhängend – die Zahl der Lebensbereiche und Themengebiete gestiegen ist, die reflektiert, besprochen und verhandelt werden müssen:

„Unabhängig vom Alter, Geschlecht und sozialen Rollen ist jeder aufgefordert, die Lebensplanung immer wieder neu zu überdenken, zu strukturieren und umzusetzen. Der einzelne ist damit auch stärker auf eine pädagogische Beratung und Unterstützung angewiesen.“<sup>254</sup>

In der sozialpädagogischen Fachliteratur werden die gewandelten gesellschaftlichen Verhältnisse fast durchgängig als Ursache der Pädagogisierung der Gesellschaft und damit der Expansion der sozialpädagogischen Beratung angeführt.

So heißt es beispielsweise in einem Text von Frank Engel und Frank Nestmann:

---

<sup>252</sup> Mollenhauer, K.: Sozialpädagogische Einrichtungen, In: D. Lenzen: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 1994, S. 447-476, S. 465

<sup>253</sup> Vgl. Fuchs, P., E. Pankoke: Beratungsgesellschaft, Schwerte 1994

<sup>254</sup> Ecarius, J.: Lebenslauf und Erziehung. In: Krüger, H.-H., Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 247-256, S. 254

„Beratung reagiert hiermit auf die Pluralisierung der Lebensformen und -entwürfe und bietet eine zeitgemäße Form der Bearbeitung von Modernisierungsprozessen und deren Risiken. Versprochen wird professionelle Hilfe bei der Orientierung, Planung und Entscheidung in allen Lebensbereichen...“<sup>255</sup>

Auch von offizieller Seite, dem Bundesministerium für Familie und Senioren, wird ein Zusammenhang zwischen einer erhöhten Problembelastung und einer Ausweitung der Beratungsdienste, die durch die soziale Dynamik bedingt ist, hergestellt:

„Auf diese neue Situation der erhöhten persönlichen Entscheidungsnotwendigkeit haben Staat und Gesellschaft mit der Entwicklung vielfältiger Entscheidungshilfen reagiert. Es entstanden Beratungsangebote für alle Lebensphasen und Situationen, von der humangenetischen und Familienplanungsberatung bis zur Altenberatung, dem weltanschaulichen Pluralismus der Gesellschaft entsprechend in unterschiedlicher Trägerschaft. Jedes neue Konfliktfeld (...) rief neue Beratungsangebote auf den Plan.“<sup>256</sup>

Soziale und individuelle Probleme gelten als Ursache für die Expansion des Beratungswesens; die unterschiedlichsten Problemlagen gehen zeitlich der Einrichtung neuer Beratungsstellen voraus, wobei der praktischen Pädagogik die Aufgabe zukommt, die bereits entstandenen problematischen Lebenslagen professionell zu bearbeiten.

Das expandierte und ausdifferenzierte außerschulische Erziehungssystem wird als Indikator für die gesellschaftliche Dynamik in der Risikogesellschaft betrachtet. Am Beispiel sozialpädagogischer Familien- und Erziehungsberatung kann dieser als linear betrachteter Zusammenhang verdeutlicht werden.

---

<sup>255</sup> Engel, F., F. Nestmann: Beratung: Lebenswelt, Netzwerk, Institutionen, In: Krüger, H.-H., T. Rauschenbach: Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Opladen 1997, S. 177-189, S. 178

<sup>256</sup> Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.): Familie und Beratung. Schriftenreihe des BMFuS, Band 16, Stuttgart, Berlin, Köln 1993, S. 1f

### 2.3.1. Familienberatung

Familienberatung als Teilbereich des institutionalisierten Beratungswesens wendet sich in erster Linie an Familien bzw. Familienmitglieder in problematischen und schwierigen Lebenssituationen, darüber hinaus allerdings auch an Ledige oder Alleinstehende.

Thematisch beinhalten die Angebote der Familienberatung recht unterschiedliche Schwerpunkte: Sie reichen unter anderem von der Erziehungsberatung<sup>257</sup> über die Ehe- und Partnerschaftsberatung, Sexualberatung, Wohnberatung, Schuldnerberatung, Freizeit- und Kurberatung bis hin zur Bildungs- und Berufsberatung.

Hinzu kommen Beratungsangebote für Personengruppen wie beispielsweise Über- und Spätaussiedler, Nichtsesshafte, jugendliche Ausreißer, Spielsüchtige und deren Angehörige.<sup>258</sup>

Der geringe Grad an Spezialisierung und die breit gefächerte Zuständigkeit verdeutlichen am Fall professioneller Familienberatung die Tendenz praktischer Sozialpädagogik, ein allumfassendes Angebot für entdifferenzierte Adressaten- und Problemkreise zu etablieren.

Inhaltlich wird innerhalb der Familienberatung differenziert zwischen einer krisenbezogenen, einer problembezogenen und einer präventiven Arbeitsweise<sup>259</sup>: Während die krisenbezogene Familienberatung akute Notlagen bearbeitet, befasst sich die problembezogene Beratung mit weniger dringlichen Fragestellungen, wie beispielsweise einem unsicheren Kinderwunsch oder Entscheidungen bei Berufswahl und Karriere; in der präventiven Familienberatung schließlich werden vor allem Informationen (Paar-, Eltern-, Kind-, Erziehungsseminare...) vermittelt mit dem Ziel, potenziellen späteren Krisen vorzubeugen.

Jenseits der konkreten belastenden Situation, die Anlass für die Inanspruchnahme einer sozialpädagogischen Familienberatung sein kann – z.B. Verschuldung oder Suchtverhalten – sieht eine Schrift des Bundesministeriums für Familie und Senioren einen allgemein gewachsenen Bedarf an Beratung

---

<sup>257</sup> Der Bereich der Erziehungsberatung wird im nächsten Kapitel ausführlicher behandelt.

<sup>258</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.): Familie und Beratung, a.a.O., S. 20f

<sup>259</sup> Vgl. ebd., S. 15ff

und den damit verbundenen Ausbau von Beratungsstellen in Zusammenhang mit veränderten sozialen Bedingungen:

„Die Frage, ob bestimmte gesellschaftliche Veränderungen Familien belasten und dadurch einen erhöhten Beratungsbedarf geschaffen haben oder ob sich das Zusammenleben von Menschen „komplizierter“ gestaltet und unmittelbaren Beratungsbedarf erzeugt, läßt sich kaum anhand solider datengestützter Analysen beantworten.“<sup>260</sup>

Während hier ein Gegensatz zwischen gesellschaftlichen Veränderungen und der erhöhten Kompliziertheit des Zusammenlebens von Menschen angenommen wird, lassen sich im Kontext der Thesen einer Pluralisierung von Lebensformen und Individualisierung von Lebensläufen beide Tendenzen aufeinander beziehen und somit ein gestiegener Bedarf an Beratung plausibel erklären: Gerade weil die Biografien sich unter den Bedingungen der Risikogesellschaft zunehmend um die Wünsche und Interessen des Einzelnen drehen (müssen), entstehen hierdurch Tendenzen, die sich weniger auf eine soziale Gemeinschaft wie die Familie beziehen. Zugleich enthalten der gesellschaftliche Bedeutungsverlust von Familie und die gestiegene Brüchigkeit und Unverbindlichkeit von Ehen den Zwang, das eigene Leben unter der Bedingung wahrscheinlicher werdender Scheidungen zunehmend um sich selbst zu gestalten. Die Pluralisierung von Lebensformen und die Individualisierung von Lebensläufen sind folglich als ein Prozess zu betrachten, der sich auf der gesellschaftlichen und der individuellen Ebene wechselseitig bedingt und verstärkt.

Die Pluralisierung von Lebensformen äußert sich darin, dass neben die traditionelle Familie – verheiratete Eltern mit ihren leiblichen Kindern – eine Vielzahl an unterschiedlichsten Formen des Zusammenlebens von Menschen getreten ist, die in Begriffen wie „Patchwork-Familie“, „Ein-Eltern-Familie“, „Zweitfamilie“, „eheähnliche Familie“, „Familie auf Zeit“<sup>261</sup> ihren Ausdruck finden. Als Ergebnis dieses Zustandes ist es schwierig geworden festzustellen, wer überhaupt zu welcher Familie gehört und was den eigentlichen Kern einer

---

<sup>260</sup> Ebd., S. 46

<sup>261</sup> Vgl. Rauschenbach, T.: Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage, In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will

Familie ausmacht: Ist z.B. das Kind, das nach der Scheidung seiner Eltern bei seiner Mutter und dem Stiefvater aufwächst, noch Bestandteil dieser neu entstandenen Familie oder gehört es zu seinem leiblichen Vater?

Wenn sich Familienmodelle vervielfältigen und wenn innerhalb einer individuellen Biografie verschiedene Formen – zeitlich begrenzt und experimentell – gelebt werden, wird es immer schwieriger, einzelne Menschen einer konkreten Familie zuzuordnen; die herkömmliche Vorstellung von Familie stimmt immer weniger mit den empirisch feststellbaren Formen des Zusammenlebens überein, der Begriff der Familie verliert seine Konturen<sup>262</sup>:

„Und das Resultat all dieser Veränderungen ist: in Politik, Wissenschaft, Alltag ist oft nicht mehr klar, wer oder was zur Familie gehört. Die Grenzen werden unscharf, die Definitionen schwanken. Die Verunsicherung wächst.“<sup>263</sup>

Der erweiterte Personenkreis, für den sozialpädagogische Familienberatung ihre Zuständigkeit reklamiert, nimmt somit Bezug auf Bastelbiografien in der Risikogesellschaft. Wenn z.B. auch Alleinstehende oder Ledige in Familienberatungsstellen professionelle Hilfe erhalten, kann ihre gegenwärtige Lebensform als eine nur vorübergehende Etappe aufgefasst werden; der Anlass, eine Familienberatungsstelle aufzusuchen, wäre dann das Scheitern einer vorhergehenden Ehe oder der Wunsch nach Gründung einer Familie.

In einer Gesellschaft mit der Tendenz zur „Normalisierung von Scheidung“<sup>264</sup> wächst das Bedürfnis, in den zunehmend als belastend und kompliziert empfundenen Beziehungs- und Ehesituationen pädagogische Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Im Gegensatz zur traditionellen Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die sich vor allem mit Problemen der Armut und Ausgrenzung befasste, versteht sich sozialpädagogische Familienberatung als ein entgrenztes psychosoziales Angebot, als eine Antwort auf die Betroffenheit großer Bevölkerungskreise von riskanten Lebensumständen in der zweiten Moderne: „In dieser „Risikogesellschaft“ kann es nahezu jeden – nicht nur die

---

die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft, Opladen 1998, S. 13-39, S. 15

<sup>262</sup> Zu den empirischen Belegen s. Beck-Gernsheim, E.: Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen, München 1998, S. 29ff

<sup>263</sup> Ebd., S. 10

<sup>264</sup> Ebd., S. 35

klassisch Ausgegrenzten – treffen. Die Wohlfahrtspflege hatte damit einen neuen gesellschaftlichen Bezugsrahmen gefunden.“<sup>265</sup>

Dieser neue gesellschaftliche Bezugsrahmen zeigt sich im Bereich des familiären Lebens insbesondere bei Familienkonstellationen, in denen die jeweiligen Erwachsenen nicht mit ihren leiblichen Kindern zusammenleben. Hier treffen Menschen mit zum Teil völlig unterschiedlichen Biografien aufeinander, was in der Konsequenz dazu führt, dass der Vollzug des alltäglichen Lebens vollkommen neu gestaltet und verhandelt werden muss. Erschwert wird dieser Zustand in der Regel noch durch Akzeptanz- und Autoritätsprobleme der jeweiligen Stiefväter bzw. -mütter den Kindern gegenüber, die nicht ihre eigenen sind.

In diesem Kontext wird die Zuständigkeit von Sozialpädagogik für das scheinbar Normale und Alltägliche und die Penetration des Alltagslebens durch psychosoziale Angebote verständlich: In den beschriebenen Familienkonstellationen ist die Bewältigung des täglichen Zusammenlebens schwierig. Familien in der Risikogesellschaft zeichnen sich durch ein hohes Konfliktpotenzial aus, das ihren Bestand permanent gefährdet. Soziale Arbeit sieht sich hier vor der Aufgabe, eine Unterstützungsleistung für die latent oder offen bedrohte Form des Zusammenlebens zu erbringen, sie versteht sich als „Verhandlungsarbeit“<sup>266</sup>, als Hilfe bei der Bewältigung von neuartigen, durch Individualisierung und Pluralisierung verursachten Anforderungen.

Aber auch traditionell strukturierte Familien sind von Tendenzen der Individualisierung und Pluralisierung betroffen:

„Familien sind vielfach auf diese Konsequenzen des Individualisierungsprozesses und die daraus resultierende geschlechtsspezifische Dynamik nicht ausreichend vorbereitet. Die enormen und nicht selten auch widersprüchlichen Anforderungen haben das Konfliktpotential der Familien zumindest in den letzten Jahrzehnten eher erhöht als gesenkt (vgl. beispielsweise die gestiegenen Scheidungsraten). Psychosoziale Hilfsangebote haben im Rahmen dieser Verunsicherung Konjunktur. Auch das institutionalisierte Beratungswesen verdankt einen nicht

---

<sup>265</sup> Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim und München 1997, S. 18

unwesentlichen Teil seines Ausbaus dieser Konsequenz familienbezogener „Modernisierung“ unserer Gesellschaft.“<sup>267</sup>

Deshalb ist der Ausbau des Beratungsangebotes auch als Folge einer erhöhten Problembelastung innerhalb traditioneller Familienformen zu erklären. Althergebrachte Rollen und Strukturen verlieren an Bedeutung und tendenziell wird innerhalb der Familie – sowohl zwischen den Geschlechtern als auch zwischen den Generationen – das Machtgefälle geringer. Die Mitglieder der Familie werden in der Folge immer mehr zu individuellen Verhandlungspartnern, die die anstehenden Fragen und Probleme auch im Sinne einer Verhandlungsmoral kommunikativ lösen müssen. „Wo die Individualisierungsdynamik sich durchsetzt, wird mehr Aufwand als früher nötig, um im Familienalltag die verschiedenen Einzelbiographien noch zusammenzuhalten.“<sup>268</sup>

Probleme entstehen vor allem dadurch, dass Erwachsene die unterschiedlichen Erfahrungen in ihrer eigenen Biografie, aus ihrer Herkunftsfamilie und die Erfordernisse der gegenwärtigen Gesellschaft als einen Bruch erleben. Hieraus können Irritationen, Ratlosigkeit und Überforderung entstehen, die ihrerseits wiederum das Bedürfnis nach professioneller Hilfe provozieren:

„Familienberatung ist also mit Sinn- und Orientierungskrisen befaßt, deren Erzeugungszusammenhang gesellschaftliche Transformationsprozesse sind, durch die die materiellen und kulturellen Bedingungen der modernen Kleinfamilie sowie der individuellen Lebenspraxis ihrer „Mitglieder“ in einer Weise verändert werden, die nicht durch einen Rückgriff auf tradierte Deutungs- und Handlungsmuster der sozialen Milieus bewältigt werden können.“<sup>269</sup>

Die Brüchigkeit und Kompliziertheit des Familienlebens in der Risikogesellschaft wird durch die Tatsache verstärkt, dass hier an die Stelle

---

<sup>266</sup> Thiersch, H.: Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit, Weinheim und München 1995, S. 234

<sup>267</sup> Höfer, R., F. Straus: Familienberatung – aus Sicht ihrer Klienten, In: Presting, G.: Erziehungs- und Familienberatung. Untersuchungen zur Entwicklung, Inanspruchnahme und Perspektive, Weinheim und München 1991, S. 157-198, S. 158

<sup>268</sup> Beck-Gernsheim, E.: Was kommt nach der Familie?, a.a.O., S. 20

<sup>269</sup> Dewe, B., W. Ferchoff, A. Scherr, G. Stüwe: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, 2. überarbeitete Auflage, Weinheim und München 1995, S. 116



von Traditionen zunehmend Gefühle treten. Diese sind ihrer Natur nach flüchtiger und unzuverlässiger als althergebrachte Konventionen. Durch die gestiegene Bedeutung von Emotionen steigen zugleich auch die Erwartung und der Glücksanspruch an das eigene Leben, nicht zuletzt auch in Bezug auf Partnerschaft und Familie. Eine Familiensituation, die in traditionellen Gesellschaften als durchaus erträglich oder sogar zufriedenstellend empfunden worden wäre, wird unter den Bedingungen höherer Ansprüche eher als belastend und problematisch erlebt. Das Verhältnis zu den Kindern, die Kommunikation und Sexualität mit dem Partner – all diese Bereiche des Lebens werden in der reflexiven Moderne hinsichtlich des Grades an Zufriedenheit, den sie bieten, überprüft, mit dem Resultat, dass sie auch innerhalb des Familienlebens verstärkt als Problem empfunden, thematisiert und problematisiert werden und schließlich nach Lösungen verlangen.

Unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Individualisierung und Pluralisierung, die ihrer Tendenz nach den Bestand sozialer Gemeinschaften bedrohen, sind Familien mit einem verstärkten Problemdruck konfrontiert; sozialpädagogische Familienberatung sieht in dieser Situation ihre Herausforderung und Aufgabe darin, „gemeinsam mit der Familie im Sinne einer Aktivierung bzw. Stärkung familiärer Ressourcen Lösungswege und Handlungsalternativen“<sup>270</sup> zu erarbeiten.

### **2.3.2. Erziehungsberatung**

Während Familienberatung Probleme, die innerhalb der gesamten Familie auftreten, bearbeitet, hat die Erziehungsberatung speziell das Verhältnis der Generationen zueinander zum Gegenstand. Als „die historisch erste und wichtigste institutionale Beratungsmöglichkeit in Deutschland“<sup>271</sup> stellt Erziehungsberatung einen eigenständigen und etablierten Bereich innerhalb des gesamten Beratungsangebotes dar; ihr Ziel ist eine professionelle Unterstützung und Begleitung bei privaten Erziehungsproblemen.

---

<sup>270</sup> Bundesministerium für Familie und Senioren: Familie und Beratung, a.a.O., S. 18

<sup>271</sup> Belardi, N., u.a.: Beratung, 2. Auflage 1999

Die Notwendigkeit dieses Beratungsangebotes wird – wie bei der Familienberatung – in engem Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Wandel gesehen:

Erziehungsberatung „ist Produkt des Modernisierungsprozesses der neuzeitlichen *Gesellschaft* und zugleich Reaktion auf diesen Prozeß. Sie ist Produkt, insofern erst in der modernen Gesellschaft, die sich verbindlicher Lebensformen nicht mehr sicher ist, ein soziales System entstehen kann, das Fragen individueller Lebensführung nicht mehr normativ thematisiert; und sie ist Reaktion auf den Modernisierungsprozeß, insofern sie seine Folgen, Verunsicherungen und symptomgebundene Reaktionen, bearbeitet.“<sup>272</sup>

Während in traditionellen Gesellschaften klare Vorstellungen bezüglich der Autorität zwischen Männern und Frauen, zwischen Erwachsenen und Kindern herrschen, werden die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern und den Generationen in der zweiten Moderne zunehmend diffus. Die Erziehung von Kindern verliert dadurch ihren traditionellen Charakter, die früheren Selbstverständlichkeiten gehen verloren, Erziehung erweist sich als konfliktreich, unsicher und problematisch. Weil nicht mehr auf traditionelle Umgangsformen und Erziehungsziele zurückgegriffen werden kann, wird der Umgang mit Kindern zum Gegenstand von Diskussionen und Aushandlungen, er wird reflexiv.

Eine Ursache für diesen Zusammenhang besteht darin, dass sich das Wissen über pädagogische Zusammenhänge vervielfältigt hat. Unabhängig davon, ob dieses Wissen Ergebnisse sozial- beziehungsweise erziehungswissenschaftlicher Forschung präsentiert, oder ob es in trivialer Form (z.B. Erziehungsratgeber) vorliegt: Angesichts unterschiedlicher und zum Teil auch konkurrierender Aussagen entsteht der Zwang, sich begründet für eine Art des Umgangs mit Kindern zu entscheiden. Neben den traditionellen Anlässen, eine Beratungsstelle aufzusuchen – z.B. auffälliges Verhalten, Aggressivität, Lernschwierigkeiten – wird professionelle Erziehungsberatung daher mit allgemeinen Unsicherheiten in Erziehungsfragen

---

<sup>272</sup> Menne, K.: Erziehungsberatung, In : Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, a.a.O., S. 173-175, S. 174

konfrontiert. Im alltäglichen Erziehungsprozess stellen sich Fragen wie „Was ist schädlich für Kinder?“, „Was ist ihnen zuzumuten?“, „Was ist förderlich für ihre Entwicklung?“.

Die reflexive Moderne verlangt vor dem Hintergrund zahlreicher Optionen nach permanenten Entscheidungen: „Stillen oder Flaschenmilch, Immunisierung oder optimale Nahrungszusammensetzung, radioaktive Belastung oder unzureichende Affektzufuhr, Mutterorientierung oder Väterbeteiligung – es gibt kein Ende in solchen Entscheidungsprozessen.“<sup>273</sup>

Die Möglichkeit und der Zwang, unter verschiedenen Optionen die beste auswählen zu können und zu müssen, weckt das Bedürfnis nach Informationen und Unterstützung; professionelle Pädagogik wird „mit der Erwartung konfrontiert, als Richtlinieninstanz zu fungieren oder wenigstens Orientierung zu geben. Sie soll helfen, das Geschäft mit den Kindern zu rationalisieren.“<sup>274</sup>

Der gesellschaftliche Druck, dem eigenen Nachwuchs eine optimale Förderung zukommen zu lassen, wird durch die Tatsache verstärkt, dass die Zahl der Kinder pro Familie in den letzten Jahren gesunken ist. Dadurch konzentrieren sich die Aufmerksamkeit und Zuwendung auf ein einzelnes beziehungsweise zwei Kinder, wodurch wiederum eventuelle Enttäuschungen oder Probleme im Erziehungsverhältnis als gravierender erfahren werden: „Wahrscheinlich wird an das Kind bzw. an die Beziehung zu ihm eine höhere Erwartung gestellt. Verschärfend kommt hinzu, daß ein Großteil der Kinder als Einzelkind aufwächst und sich damit die Beziehungsvielfalt reduziert. Wenn in weniger Beziehungen aber alle Wünsche nach Geborgenheit, nach emotionaler und sozialer Versorgung untergebracht werden müssen, bedeutet dies natürlich eine Belastung für alle Teile und macht solche Beziehungen konfliktanfällig.“<sup>275</sup>

Diese Erziehungsschwierigkeiten entstehen im Rahmen einer Gesellschaft, in der traditionelle Autoritäten und Hierarchien tendenziell durch ein

---

<sup>273</sup> Winkler, M.: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart, In: Hoffmann, A., A. Langewand, C. Niemeyer (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne, Weinheim 1992, S. 135-153, S. 144

<sup>274</sup> Ebd.

<sup>275</sup> Hundsalz, A.: Die Erziehungsberatung, Weinheim und München 1995, S. 50

gleichberechtigtes Verhältnis der Geschlechter und Generationen und Aushandlungsprozesse ersetzt werden.

Die Autorität der Erwachsenen ihren Kindern gegenüber wird schon alleine dadurch in Frage gestellt, dass in der Risikogesellschaft nicht mehr „fertige“ Erwachsene „unfertigen“ Kindern gegenüberstehen. Durch den Trend zur Bastelbiografie und Individualisierung ist das Leben insgesamt unterschiedlichen Abschnitten und Brüchen unterworfen, was eine Orientierung von Kindern an einem konstanten Lebensstil erschwert. Außerdem stellen sich in einer Gesellschaft mit kurzlebigen Modetrends, schnell wechselnden Anforderungen in der Arbeitswelt und einer ungewissen Zukunft noch dringender Fragen nach angemessenen Erziehungszielen, danach, welche Einstellungen, Fähigkeiten und Qualifikationen die Kinder später benötigen, um ihr Leben zu bewältigen: „Das Leben der Großen selber ist kein festes Maß für die nachwachsende Generation: es ist nicht fertig und abgeschlossen, so daß die Jungen an der Gegenwart ihrer Eltern sehen, was sie erwartet. Die wissen ja selber nicht, was noch kommt und welche Veränderungen sie zu neuen Ansichten und Einstellungen nötigen werden.“<sup>276</sup>

Die erzwungene Reflexion von Erziehung, das schwindende Machtgefälle zwischen den Generationen und eine relativ ungewisse Zukunft bilden den Hintergrund für die Inanspruchnahme von Erziehungsberatungsstellen, und dies nicht nur in akuten Notsituationen wie Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei alltäglichen Erziehungsproblemen „normaler“ Familien.

Gemeinsames Aushandeln und Diskutieren bestimmt nicht nur die Interaktion innerhalb der Familien, sondern wird auch zum Modus professioneller Beratung. Da auch der Berater unter den Bedingungen der reflexiven Moderne keine „technischen“ Anweisungen zur Kindererziehung geben und keine eindeutigen und verbindlichen Erziehungsziele vorgeben kann, wird das Beratungsgespräch selbst zu einem Verhandlungsprozess zwischen den

---

<sup>276</sup> Prange, K.: Pädagogik im Leviathan, Bad Heilbrunn/Obb., 1991, S. 30f

Ratsuchenden und dem professionellen Pädagogen und das Ziel der Beratung reflexiv ausgehandelt:

„Die Züge der Beratungsarbeit verändern sich: Fachlichkeit kann auch im Alltag eingeordnet werden und wird zu einem Hilfsinstrument unter anderem, und die Diffusität und Vielfalt der Bedürfnisse der Klienten wird selbst zum Ausgangspunkt eines alltäglichen, immer wieder neu zu bestimmenden Aushandlungsprozesses.“<sup>277</sup>

---

<sup>277</sup> Kurz-Adam, M.: Selbstbewusste Unordnung. Vom Umgang mit der Vielfalt in der Beratungsarbeit, In: Marschner, L. (Hrsg.): Beratung im Wandel, Mainz 1999, S. 77-89, S. 87

## **2.4. Jungen- und Männerarbeit in der enttraditionalisierten Gesellschaft**

Die geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen und Männern ist im Bereich der professionellen Pädagogik ein relativ neues Arbeitsgebiet.<sup>278</sup> Zwar ist es keineswegs neu, dass Jungen und Männer zur Klientel der Sozialarbeit und -pädagogik gehören, doch zeichnet sich Jungen- und Männerarbeit dadurch aus, dass hier die Geschlechtszugehörigkeit selbst thematisiert, reflektiert und somit zum Inhalt der Arbeit wird. Die Notwendigkeit einer pädagogischen Arbeit mit Jungen und Männern wird durch den gesellschaftlichen Wandel und eine damit verbundene Unsicherheit und Orientierungslosigkeit im Hinblick auf die männliche Rolle begründet.

Die traditionelle Gesellschaft verfügt über eindeutige Vorstellungen darüber, was unter Männlichkeit zu verstehen ist. Ein „richtiger Mann“ hat stark und mutig zu sein, darf keine Schwächen und Selbstzweifel haben und muss über Durchsetzungsfähigkeit verfügen. Klischeehaft kommen diese Ideale von Männlichkeit in den „maskulinen Imperativen“ zum Ausdruck<sup>279</sup>: Demnach ist es u.a. männlich, wenig Schlaf zu benötigen, viel Schmerzen ertragen zu können, nicht um Hilfe zu bitten, seine Gefühle zu unterdrücken und nicht auf seinen Körper zu achten.

Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, der Frauenbewegung und der Individualisierung von Lebensentwürfen ist dieses eindeutige Verständnis von Männlichkeit ins Wanken geraten:

„Männlichkeit erschien als etwas Selbstverständliches: strahlend, naturgegeben und der Weiblichkeit entgegengesetzt. In den letzten drei Jahrzehnten sind diese jahrtausendealten Selbstverständlichkeiten in sich zusammengebrochen. Indem Frauen sich neu definierten, zwangen sie die Männer, das gleiche zu tun.“<sup>280</sup>

Mit dem Verlust des traditionellen männlichen Selbstverständnisses war und ist eine – zumeist von weiblicher Seite geäußerte – Kritik an typisch männlichen

---

<sup>278</sup> Zum aktuellen Stand der Verankerung von Jungenarbeit in der pädagogischen Praxis s. Sielert, U.: Kein Nischendasein mehr, aber auch nicht selbstverständlich – Jungenarbeit in Deutschland, In: BzGA: Forum Sexualaufklärung, Heft 1/2008, S. 3-7

<sup>279</sup> Goldberg, H.: Man(n) bleibt Mann. Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung, Reinbek b. Hamburg 1986, S. 39ff

Verhaltensweisen verbunden. Auf gesellschaftlicher Ebene richtet sie sich gegen die überproportional hohe Präsenz von Männern auf Führungspositionen in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft und ihre damit verbundene gesellschaftliche Macht. Im Bereich des Zusammenlebens von Männern und Frauen werden vor allem ein bis zu körperlicher Gewaltausübung reichendes männliches Dominanzverhalten, mangelnde Sensibilität gegenüber sich selbst und anderen und die Unfähigkeit, partnerschaftliche Beziehungen mit Frauen einzugehen, beanstandet.

Die vormals aufgestellten Imperative der Männlichkeit erscheinen weder als erstrebenswert noch selbstverständlich, sondern als eine Anhäufung von Defiziten. Walter Hollstein hat diese in seinem Buch „Männerdämmerung“<sup>281</sup> systematisch zusammengefasst:

- Ein eingeschränktes Gefühlsleben
- Homophobie
- Kontroll-, Macht- und Wettbewerbszwänge
- Gehemmtes sexuelles und affektives Verhalten
- Sucht nach Leistung und Erfolg
- Unsorgsame Gesundheitspflege

An die Stelle der alten, unhinterfragbaren männlichen Tugenden ist ein Bild getreten, das Männlichkeit in Begriffen wie Zwang, Einschränkung, Sucht und Hemmung charakterisiert.

Dieses gewandelte Bild von Männlichkeit, das gewachsene Selbstbewusstsein und die gestiegenen Ansprüche von Frauen führen bei Männern und Jungen zu einer Verunsicherung hinsichtlich der Frage, wie die männliche Rolle überhaupt ausgefüllt werden soll:

„Was bis dahin klar definierte Männlichkeit war, wird nun plötzlich als unterdrückend, sexistisch und inakzeptabel gebrandmarkt. Diese Rollenunsicherheit provoziert verschiedenste männliche Reaktionsformen, die von der Einsicht und Veränderung über die Verdrängung und Abwehr bis zur Überkompensation reichen.“<sup>282</sup>

---

<sup>280</sup> Badinter, XY.: Die Identität des Mannes, München 1993, S. 11f

<sup>281</sup> Vgl. Hollstein, W.: Männerdämmerung. Von Tätern, Opfern, Schurken und Helden, Göttingen 1999, S. 40

<sup>282</sup> Ebd., S. 43

In der sozialen Praxis kommt die Unsicherheit hinsichtlich der männlichen Rolle in einer Pluralisierung von Männlichkeitsentwürfen zum Ausdruck; an die Stelle des einen Bildes von Männlichkeit treten die verschiedensten Rollenverständnisse, es hat eine „Entgrenzung der Männlichkeit“<sup>283</sup> stattgefunden.

Nach dem Ergebnis einer empirischen Untersuchung des Soziologen Walter Hollstein existieren inzwischen unterschiedlichste Varianten gelebter Männlichkeit<sup>284</sup>. Sie sind Folge der Reaktion von Männern auf die gewandelten Anforderungen von Frauen, des Umgangs von Männern mit der weiblichen Emanzipation und einem daraus folgenden veränderten Verhältnis der Geschlechter zueinander.

Hier finden sich der „Gestresste“, der sich durch das erstarkte Selbstbewusstsein von Frauen verunsichert fühlt, der „Depressive“, den die Veränderungen seitens der Frauen überfordern, der „Chauvi“, der sich an die traditionelle männliche Rolle klammert. Hinzu kommen u. a. noch der „Schuldbeflissene“, der sich für das von Männern begangene Unrecht verantwortlich fühlt, der „Opportunist“, der sich nur durch Lippenbekenntnisse dem veränderten Geschlechterverhältnis anpasst und der „Veränderer“, der bereit ist, sich mit seiner Männlichkeit und den daraus resultierenden Problemen auseinanderzusetzen.

Umgangssprachlich zeigt sich die Pluralisierung von Männlichkeit in so unterschiedlichen Begriffen wie „Macho“, „Softie“, „Neuer Mann“ und „Traditioneller Mann“, die deutlich machen, dass es in der gegenwärtigen Gesellschaft eine enorme Bandbreite männlicher Typisierungen und Verhaltensmuster gibt.

Auch im wissenschaftlichen Bereich hat „Männlichkeit“ an Selbstverständnis eingebüßt: Im Zusammenhang mit der Frauenbewegung entstand eine Frauenforschung, die sich mit den speziellen Lebenssituationen von Frauen, deren Selbstverständnis, beruflichen und privaten Problemen und Einschränkungen befasste; der Begriff „Frauenforschung“ macht hierbei schon

---

<sup>283</sup> Böhnisch, L.: Männliche Sozialisation. Eine Einführung, Weinheim und München 2004, S. 41ff

<sup>284</sup> Vgl. Hollstein, W.: Männerdämmerung, a.a.O., S. 102 ff; Diese Typenbestimmung bezieht sich allerdings nur auf heterosexuelle Männer.



deutlich, dass das Weibliche als etwas Abweichendes gesehen wurde, wobei es als ein Sonderfall des als normal verstandenen Männlichen betrachtet wurde.

Durch die Kritik traditioneller männlicher Verhaltensweisen und die Pluralisierung von „Männlichkeit“ wird diese nicht mehr als selbstverständlich und unhinterfragbar angenommen; im Bereich des relativ neuen Forschungsgebietes „Männerforschung“ werden nun Männer selbst zum Objekt wissenschaftlicher Untersuchungen. Vor allem die gesundheitlich belastenden Verhaltensweisen von Männern, die als Kosten von „Männlichkeit“ bezeichnet werden können, sind Gegenstand dieser Forschungsbemühungen. Auf gesellschaftlicher Ebene beansprucht „Männerforschung“, „die fällige Umorientierung auch der Rolle des Mannes in unserem Kulturkreis anzustoßen.“<sup>285</sup>

In der pädagogischen Praxis wird diese Intention vor allem in geschlechtshomogenen Gruppen für Männer umgesetzt, in denen Themen wie das Verhältnis zum Körper, die Beziehungen zu seinen Kindern und zu Frauen, Sexualität, Beruf etc. thematisiert werden.<sup>286</sup>

Die beschriebenen Entwicklungen verdeutlichen, dass Männlichkeit in der Risikogesellschaft nur noch im Plural zu begreifen ist. An die Stelle der früheren Eindeutigkeit ist – je nach Standpunkt – eine Leerstelle oder ein vielfältiges und widersprüchliches Spektrum von Männlichkeiten getreten: „Auf der anderen Seite gibt es noch kein neues Bild von Männlichkeit, das für uns Männer verbindlich wäre. So ist denn gegenwärtig männliche Identität angekratzt, erschüttert, ja zerborsten.“<sup>287</sup>

---

<sup>285</sup> Bründel, H., K. Hurrelmann: Konkurrenz, Karriere, Kollaps: Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann, Stuttgart, Berlin, Köln 1999, S. 7

<sup>286</sup> S. hierzu: Brandes, H.: Der männliche Habitus, Band 1: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identitäten, Opladen 2001

<sup>287</sup> Ebd., S. 72

### **2.4.1. Geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen**

Geschlechtsbezogene Ansätze in der professionellen Pädagogik kamen zuerst in Angeboten für Mädchen zum Tragen. Seit Beginn der 70er Jahre ist die pädagogische Mädchenarbeit bestrebt, die unterprivilegierte Stellung weiblicher Kinder und Jugendlicher zu beseitigen. Dies geschieht meist in geschlechtshomogenen Gruppen, in denen Themen wie die Benachteiligung von Mädchen, Gewalt gegen Frauen und Mädchen, erlittenes männliches sexistisches Verhalten besprochen und bearbeitet wurden. Ziel dieser Veranstaltungen war und ist es, die jeweiligen patriarchalischen Machtstrukturen zu durchschauen und Mädchen mit Kompetenzen auszustatten, um diese Machtstrukturen in ihrem Interesse zu verändern: „Die Frauenbewegung schärfte zu dieser Zeit den Blick auf die Unterdrückungsmechanismen einer patriarchalen Gesellschaft: auf ein Frauenleben, das für viele Frauen und Mädchen keine Aussicht auf Bildung, Eigenständigkeit, sexuelle Selbstbestimmung und eine eigene Lebensplanung zuließ. Die Zeit der Entstehung feministischer Mädchenarbeit Anfang der siebziger Jahre war zwar eine Zeit gesellschaftlichen Umbruchs und damit des Nebeneinanders alter und neuer Wertvorstellungen, aber die Realität von Frauen und Mädchen war von engen gesellschaftlichen Zwängen bestimmt.“<sup>288</sup> Seit etwa Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts hat sich neben der Mädchenarbeit auch die geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen etabliert.<sup>289</sup> Eine Beschäftigung professioneller Pädagogik mit männlichen Heranwachsenden ist allerdings keineswegs neu: Insbesondere in der offenen Kinder- und Jugendarbeit wird kritisiert, dass Jugendarbeit – wenn auch nicht immer gewollt – im Grunde mit Jungenarbeit gleichzusetzen sei, weil die Klientel in erster Linie aus Jungen besteht, wodurch wiederum Mädchen an den Rand gedrängt werden.

---

<sup>288</sup> Wallner, C.: Drama oder Dramatisierung? Geschlechterverhältnis heute und ihre Auswirkungen auf die Lebensbedingungen von Mädchen und jungen Frauen, In: Rohmann, G. (Hrsg.): Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen, Berlin 2007, S. 281-297, S. 281

<sup>289</sup> Zu den Konsequenzen der gesellschaftlichen Modernisierung für die geschlechtsbezogene Arbeit mit beiden Geschlechtern s.: Rose, L.: Mädchenarbeit und Jungenarbeit in der Risikogesellschaft, In: Neue Praxis, 3/2000, S. 240-253

Im Gegensatz zu dieser pädagogischen Arbeit mit Jungen, die aus den Umständen der Arbeit resultiert, meint Jungenarbeit eine bewusste, reflektierte Pädagogik, wobei das Thema Männlichkeit im Mittelpunkt steht.

Inhaltlich gibt es verschiedene Begründungen und Anlässe, eine bewusste pädagogische Arbeit mit Jungen zu initiieren:

- Die Tatsache, dass Jungen – meist bis zum Verlassen der Grundschule – in erster Linie Kontakt mit Frauen haben; sie werden vor allem von ihren Müttern erzogen und betreut, erleben in Kindergarten und Grundschule vor allem Erzieherinnen und Lehrerinnen. Hierdurch fehlt Jungen die Möglichkeit, eine Geschlechtsidentität anhand erfahrbarer männlicher Bezugspersonen aufzubauen.
- Ergebnisse aus der Sozialisationsforschung, die belegen, dass Jungen in Relation zu Mädchen wesentlich häufiger an psychosomatischen Krankheiten leiden<sup>290</sup>, wobei die Interpretation nahe liegt, die Ursachen hierfür in dem geschlechtsspezifischen Erziehungsprozess und dem Selbstverständnis von Jungen zu suchen.
- Schwierigkeiten in der pädagogischen Arbeit: Jungen werden häufig als laut, aggressiv und gewaltbereit bzw. -tätig erlebt. Dies zeigt sich nicht nur im psychosozialen Arbeitsalltag, sondern schlägt sich auch in Statistiken nieder: Männliche Kinder und Jugendliche sind gegenüber Mädchen in Bezug auf fast alle Delikte deutlich überrepräsentiert.<sup>291</sup>

Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse verliert das Klischee vom „starken Geschlecht“ an Plausibilität; männliche Sozialisation und Verhaltensweisen werden zum Gegenstand von Kritik und wissenschaftlichen Untersuchungen. Auch Argumentationen und Legitimationen männlichen Verhaltens, die sich auf natürliche Geschlechtsunterschiede beziehen („Männer und Jungen sind eben so.“) lassen sich vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Forschung nicht mehr halten; eine eindeutige

---

<sup>290</sup> Schnack, D., R. Neutzing: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Reinbek b. Hamburg 2003, S. 119ff

<sup>291</sup> Ebd., S. 132f

inhaltliche Bestimmung von Männlichkeit ist nicht mehr möglich: „Eins steht fest: Der Boden ist ins Schwanken geraten, auf dem sich Jungen- und Männersozialisation bisher vollzogen hat. Das Hineinwachsen in eine vorgezeichnete Rolle mit stützenden gesellschaftlichen Belohnungen ist nicht aufgehoben, aber brüchig geworden...“<sup>292</sup>

Pädagogische Arbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen versteht sich als Reaktion auf diese gesellschaftliche Situation; weil es keine klaren Vorstellungen mehr gibt, was männlich ist, geht es darum, Jungen zu einer männlichen Identität jenseits der traditionellen Männlichkeit zu verhelfen. „Die Widersprüchlichkeiten zwischen traditioneller Männlichkeit und modernisierten Anforderungen an Jungen und Männer schaffen Lebenslagen, die für Jungen und Männer mit einem beschränkten Verhaltensrepertoire und ohne entsprechende Begleitung kaum positiv zu bewältigen scheinen. Traditionelle Männlichkeitsbilder existieren unwidersprochen und unreflektiert neben modernisierten Anforderungen und Erwartungen. Die Bewältigungsleistung wird ins Innere verlagert, ohne Jungen und Männern flankierend (z.B. im Bildungssystem) die Kompetenzen zu vermitteln, die zur Bewältigung dieser Widersprüchlichkeiten notwendig wären.“<sup>293</sup>

Theoretisch haben sich hierbei unterschiedliche Richtungen herausgebildet.<sup>294</sup>

Die „antisexistische Jungenarbeit“ sieht in erster Linie die Defizite von Jungen und betrachtet sie als Nutznießer männlicher Privilegien; Ziel der Arbeit ist es daher, diese abzubauen, Verständnis für Mädchen und Frauen zu fördern und die weiblichen Anteile in Jungen stärker hervorzuheben. Im Gegensatz zur antisexistischen sieht die „emanzipatorische Jungenarbeit“ Jungen als Opfer männlicher Strukturen und Sozialisation; in der pädagogischen Arbeit geht es darum, parteilich auf Seiten der Jungen zu stehen, um die Folgen einer

---

<sup>292</sup> Sielert, U.: Halt suchen auf schwankendem Boden. Jungensozialisation in den 90er Jahren, In: Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Hamburg (Hrsg.): Vom Jungen zum Mann. Neue Wege in der Jungensozialisation. Tagungsdokumentation, Hamburg 1996, S. 9-17, S. 9

<sup>293</sup> Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen, Köln 1998, S. 37f

<sup>294</sup> S.: Sielert, U.: Jungenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen, In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Forum Sexualaufklärung, 2/3 1996, Köln 1996, S. 13-17

Erziehung zur Männlichkeit vor allem durch Körperarbeit zu kompensieren, wodurch eine Befreiung von zwanghafter Männlichkeit erfolgen soll. „Verstehende Jungenarbeit“ orientiert sich an den jeweils konkreten Problemen von Jungen und jungen Männern und versucht, deren Handeln nachzuvollziehen. Dieser Ansatz wird in der Arbeit mit Jungen und jungen Männern praktiziert, die gewaltbereit sind oder bereits Gewalt ausgeübt haben. „Verstehend“ ist hierbei nicht im Sinne von legitimierend gemeint, sondern als ein Nachvollziehen der konkreten Motive; auf dieser Grundlage sollen dann alternative Handlungsweisen erarbeitet werden. Im Rahmen einer „mythopoetischen Richtung“ werden die Geschlechterunterschiede als biologisch gegeben betrachtet. Aufgabe der Arbeit ist es in diesem Zusammenhang, den Jungen wieder Zugang zu ihrer angeblich ursprünglichen Männlichkeit zu verhelfen, was mit Ritualen, Initiationsriten etc. geschehen soll.<sup>295</sup>

Mit Ausnahme der mythopoetischen Richtung gehen die Konzeptionen von Jungenarbeit – mit jeweils unterschiedlichen Akzentsetzungen – davon aus, dass die Jungen- und Männerrolle ein Ergebnis historischer Entwicklung und sozialer Konstruktionen ist, die dementsprechend auch verändert werden kann. Zugleich wird auch die Ambivalenz traditioneller Männlichkeit deutlich: Diese ist zum einen ein Privileg, vor allem deshalb, weil Männer in fast allen gesellschaftlichen Bereichen über mehr Macht und Einfluss verfügen als Frauen. Zum anderen können die Imperative der Männlichkeit subjektiv als belastend empfunden werden. Der Anspruch, stark und überlegen, erfolgreich und hart zu sein, ist im Grunde kaum einzulösen und hat unter Umständen Ängste, Gefühle der Unzulänglichkeit und Erfahrungen des Scheiterns zur Folge.

Eine bewusste geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen beansprucht, die Ambivalenz von Männlichkeit, die Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis und die Unsicherheiten mit der traditionellen Männlichkeit in den Mittelpunkt

---

<sup>295</sup> Die mythopoetische Richtung spielt innerhalb der Diskussion und Praxis der Jungenarbeit keine große Rolle; sie ist – mit den Worten von Ulrich Beck – auch eher der Gegenmoderne zuzuordnen, weil hier Bezug genommen wird auf eine angebliche natürliche, überhistorische Männlichkeit.

der Arbeit zu stellen, um hieraus sowohl individuelle Unterstützung für Jungen anzubieten als auch auf gesellschaftlicher Ebene eine Gleichheit der Geschlechter anzustreben:

„Jungenarbeit hat das Ziel, die Jungen bei der Entwicklung einer autonomen Geschlechtsidentität zu unterstützen. Um diese Autonomie zu ermöglichen, zielt sie auf eine Ermöglichung einer bewußten Reflexion, wie Jungen aktiv und passiv zum Mann konstruiert werden. Es geht darum, den Mythos Mann zu entschlüsseln, seine Inhalte offenzulegen und erkennbar zu machen, welche Folgen – welche Kosten und Nutzen – die vorherrschende Männlichkeit für den einzelnen Mann, für die Männer und andere Menschen in der Gesellschaft hat. Jungenarbeit hat das „Großziel“ einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse, die statt von männlicher Macht und Ungleichheit von Gerechtigkeit und Gleichheit geprägt sein sollen und die statt patriarchal vorgegebener Lebensweisen und Rollenmuster Differenz ermöglichen sollen. Jungenarbeit zielt auch darauf ab, den Jungen Erfahrungen alternativer Männlichkeit anzubieten. Im weiteren zielt Jungenarbeit auf die Ermöglichung von Grundkompetenzen einer eigenständigen und doch sozial verantwortlichen Persönlichkeit, z.B. in der Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen (...) der Kompetenz, Distanz zur eigenen Rolle entwickeln zu können; sowie die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten aushalten zu können...“<sup>296</sup>

Jungenarbeit ist nicht auf methodisches Handeln in der Sozialpädagogik zu reduzieren; es handelt sich vielmehr um eine gewandelte Sichtweise auf den männlichen Sozialisationsprozess und eine pädagogische Praxis, die es männlichen Heranwachsenden ermöglichen will, sich unter geänderten Geschlechterverhältnissen zurechtzufinden. Als Ursache für die Etablierung dieses relativ neuen Arbeitsfeldes wird der Zerfall des traditionellen Bildes von Männlichkeit angeführt: „Die klare Geschlechtsrolle (Außen, Kontrolle, Bestimmen, Rationalität) reicht als Lebensbewältigungs-Päckchen nicht mehr aus, um die Realität zu meistern, sie steht den Jungen oft sogar im Wege.“<sup>297</sup>

---

<sup>296</sup> Sturzenhecker, B.: Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit, In: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hrsg.): Methoden aus der Jungenarbeit, Münster 1998, S. 5-41, S. 8

<sup>297</sup> Sielert, U.: Halt suchen auf schwankendem Boden, a.a.O., S. 9

Die größere Bedeutung der Haltung vor der Methode zeigt sich auch in einer spezifischen Anforderung an Pädagogen, die Jungenarbeit durchführen; hier wird eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und eine Reflexion des eigenen Verständnisses von Männlichkeit zur Voraussetzung professioneller pädagogischer Praxis: „Die Reflexion des eigenen Geschlechterrollenverhaltens und seiner pädagogischen Wirkung gehört deshalb in der J. zum zentralen Bestandteil sozialpädagogischer Professionalität.“<sup>298</sup>

---

<sup>298</sup> Böhnisch, L.: Jungenarbeit, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage, Weinheim und Basel 1996, S. 340-342, S. 341

### **3. Pädagogisierung als professionelles Eigeninteresse**

Im vorhergehenden Kapitel ging es darum, die Pädagogisierung der Gesellschaft als Folge der gesellschaftlichen Modernisierung zu erklären; der soziale Wandel ist hierbei die zentrale Ursache für die Einrichtung verschiedener pädagogischer Institutionen, der Prozess der Pädagogisierung eine erforderliche Reaktion auf die gesellschaftliche Dynamik.

Im Folgenden soll versucht werden, dasselbe Phänomen – die Pädagogisierung der Gesellschaft – als erfolgreiche Durchsetzung der Interessen der pädagogischen Profession aufzufassen: Standen vorher noch die Bedürfnisse der von sozialen Risiken betroffenen Menschen und damit die potenzielle Klientel im Mittelpunkt der Erklärung, so wird Pädagogisierung nun als Folge professioneller Interessen verstanden, als Bedürfnis der Profession zu expandieren und dadurch an Bedeutung zu gewinnen.

Im Zentrum steht somit die Frage, wie die Pädagogisierung der Gesellschaft zu erklären ist: Geht der Expansion des professionellen pädagogischen Personals und der Diversifizierung sozialpädagogischer Methoden, Angebote und Institutionen eine erhöhte Problembelastung der von sozialen und individuellen Risiken betroffenen Menschen voraus, oder – im Gegenteil – ist es Sozialarbeit und -pädagogik in Wissenschaft und Praxis gelungen, immer mehr Menschen und Lebenssituationen als problematisch und hilfsbedürftig zu definieren, um hierdurch in eigenem Interesse eine Expansion von Disziplin und Profession herbeizuführen?

Nachdem im 2. Kapitel Pädagogisierung als Ergebnis der gesellschaftlichen Bedingungen in der Risikogesellschaft erklärt wurde, wird sie im 3. Kapitel als gelungene pädagogische Expansionsstrategie erklärt, als der Erfolg, das Angebot immer stärker auszuweiten und zugleich auch eine Nachfrage zu schaffen.

Grundlage hierfür ist die Professionalisierung pädagogischer Arbeit, die Diskursivierung und Problematisierung tendenziell aller Lebensbereiche und Gruppen der Bevölkerung und schließlich ein pädagogischer Pessimismus, der die Gefahr einer Herrschaft von Experten in sich birgt; verdeutlicht wird dies am Ende des Kapitels an den konkreten pädagogischen Handlungsfeldern Familienbildung und Sexualpädagogik.



### **3.1. Funktionalistische und machttheoretische Perspektive**

Bei diesen verschiedenen Erklärungsansätzen handelt es sich im Grunde um den Unterschied zwischen einer funktionalistischen und einer machttheoretischen Perspektive:<sup>299</sup>

Eine funktionalistische Perspektive betrachtet das Entstehen von Professionen als Reaktion auf eine komplexer werdende Gesellschaft durch die Herausbildung neuer Berufe. Bezogen auf den Prozess der Pädagogisierung steht hierbei die Funktion von (Sozial-)Pädagogik im Mittelpunkt, die Folgen des Lebens unter riskanten Bedingungen zu kompensieren, individuelle Lebensläufe zu begleiten und soziale Gemeinschaften zu inszenieren.

Eine machttheoretische Perspektive hingegen begreift erfolgreiche Professionalisierung als Strategie einer Berufsgruppe, über ihren Monopolanspruch auf bestimmte Tätigkeiten und ihre Definitionsmacht gesellschaftlichen Einfluss zu gewinnen und ihre Macht zu erweitern. So betrachtet, ist die Pädagogisierung der Gesellschaft die erfolgreiche Suche nach immer neuen Betätigungsfeldern (Personengruppen/Themengebiete), wobei es der pädagogischen Profession gelungen ist, ihre Ambitionen in staatlich finanzierte Arbeitsplätze umzuwandeln, dadurch das Personalvolumen zu erhöhen etc.

Deutlich wird der Unterschied beider Sichtweisen an den zentralen Begriffen. Geht es bei der funktionalistischen Perspektive um Begleitung, Vermittlung von Kompetenzen, Unterstützung und Lebensbewältigung, so stehen bei der machttheoretischen Perspektive Begriffe wie Propaganda, Manipulation, Okkupation und Expertenherrschaft im Mittelpunkt.

Den theoretischen Hintergrund für die Erklärung von Pädagogisierungsprozessen durch gesellschaftlichen Wandel bildet die „Risikogesellschaft“ von Ulrich Beck.

Für die machttheoretische Perspektive sind Elemente der Soziologie des Franzosen Pierre Bourdieu die theoretische Folie. Wenn es nun darum geht, die funktions- und die machttheoretische Erklärung miteinander zu vergleichen, so geht es nicht um einen Vergleich der sozialwissenschaftlichen Ansätze von

Beck und Bourdieu, es handelt sich vielmehr um einen Wechsel der Perspektive: Die Theorie der Risikogesellschaft betrachtet die Welt aus der Perspektive der handelnden Personen, ihres Selbstverständnisses, ihrer Vorstellungen und Motivationen; demgegenüber bezieht Bourdieu zwar die Perspektive der handelnden Subjekte mit ein, betont aber darüber hinaus auch noch, dass der jeweils subjektiv gemeinte Sinn und die objektive gesellschaftliche Funktion zu unterscheiden sind. Aus dieser Sichtweise werden das Selbstverständnis, die Aufgaben- und Funktionsbeschreibungen der handelnden Akteure (in diesem Fall der Pädagogen) selbst wieder zum Gegenstand der Untersuchung und in einen machttheoretischen Kontext eingeordnet. Diese Perspektive ermöglicht es, die Bezugnahme von Pädagogen auf die Risikogesellschaft als Bestandteil des Pädagogisierungsprozesses zu verstehen, die es der Profession erlaubt, die Bedeutung der eigenen beruflichen Existenz und die Forderung nach immer weiterer Expansion plausibel zu machen.

Um den theoretischen Hintergrund darzustellen, werden im Folgenden einige der zentralen Begriffe der Soziologie Bourdieus erläutert.

### **3.1.1. Habitus**

Ein Element der Soziologie Pierre Bourdieus besteht im Konzept des Habitus: Hierdurch beabsichtigt er, den vermeintlichen Gegensatz von Objektivismus und Subjektivismus in den Sozialwissenschaften zu überwinden: „Von allen Gegensätzen, die die Sozialwissenschaften künstlich spalten, ist der grundlegendste und verderblichste der zwischen Subjektivismus und Objektivismus.“<sup>300</sup>

Die verschiedenen Schulen des Subjektivismus betrachten die soziale Welt auf der Ebene einzelner sozialer Akteure, sie nehmen eine Mikroperspektive ein und folglich sind in diesem Rahmen Interaktion, Individuum, Lebenswelt und

---

<sup>299</sup> Vgl.: Heidenreich, M.: Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung, In: Apel, H. J., K.-P. Horn, P. Lundgreen, U. Sandfuchs: Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S. 35-58, S. 35f

<sup>300</sup> Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M. 1993, S. 49

Verstehen von Bedeutung. Im Gegensatz hierzu nimmt der Objektivismus eine Makroperspektive ein, betrachtet das soziale Geschehen aus einer gesamtgesellschaftlichen Sicht, wobei Begriffe wie Struktur, System, Gesellschaft und Funktion im Mittelpunkt stehen.

Diesen Gegensatz sozialwissenschaftlicher Schulen, den Widerspruch zwischen einer „Froschperspektive“ und einer „Vogelperspektive“ will Bourdieu durch das Konzept des Habitus aufheben, der Habitus stellt eine Verbindung zwischen subjektiven Verhaltensweisen, Einstellungen etc. und objektiven sozialen Strukturen dar. Bourdieus Theorie beabsichtigt, „die Wahrheit des Systems der objektiven Verhältnisse und die subjektive Gewissheit derer, die es erleben, miteinander in Einklang zu bringen.“<sup>301</sup>

Mit dieser Position grenzt sich Bourdieu sowohl von sogenannten „Spontantheorien“ ab, die das Subjekt, dessen Handlungen und Interaktionen ohne die Berücksichtigung umfassenderer sozialer Strukturen betrachten, als auch von theoretischen Ansätzen, die objektive Sozialstrukturen betrachten, wodurch „die Akteure zu bloßen Trägern der Struktur degradiert“<sup>302</sup> werden.

Als Bindeglied zwischen subjektivem Verhalten und objektiven Strukturen bezeichnet Bourdieu den Habitus als „System dauerhafter *Dispositionen*, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken,...“<sup>303</sup> Strukturiert sind die Habitusformen insofern, als sie Ergebnis sozialer Prozesse (z.B. Erziehung) sind, sie sind in dem Sinne strukturierend, als dass sie durch aktives Mitgestalten soziale Verhältnisse reproduzieren. Es handelt sich um ein Wechselverhältnis von Handlung und Struktur, „so daß der Habitus selber das mitbestimmt, was ihn bestimmt.“<sup>304</sup>

In erster Linie ist der Habitus eines Menschen bestimmt durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse; hierbei interessieren Bourdieu allerdings weniger Eigenschaften, die bewusst und beabsichtigt durch Erziehung, Anleitung oder

---

<sup>301</sup> Bourdieu, P.: Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie, In: Ders.: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt 1974, S. 38

<sup>302</sup> Der Kampf um die symbolische Ordnung, Pierre Bourdieu im Gespräch mit A. Honneth, H. Kocyba und B. Schwibs, In: Ästhetik und Kommunikation, 16. Jg. 1986, S. 154ff

<sup>303</sup> Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1976, S. 165

<sup>304</sup> Bourdieu, P.: Leçon sur la leçon, In: Ders.: Sozialer Raum und „Klassen“, Leçon sur la leçon, Frankfurt/M. 1985, S. 40

Unterweisung hervorgebracht werden, als vielmehr die Ergebnisse einer „stillen Pädagogik“<sup>305</sup>, die Gewöhnung an Umgangsformen, Sprachgebrauch und den Umgang mit Kultur, diejenigen Effekte also, die zum größten Teil unreflektiert und unbewusst prägend wirken und somit wie eine zweite Natur erscheinen. Gerade weil sie vor allem das Ergebnis von Sozialisations- und Erziehungsprozessen sind, wirken Habitusformen dauerhaft, sie sind nicht einfach zu ändern oder zu wechseln, es handelt sich um „inkorporierte soziale Strukturen“<sup>306</sup>, die die Art des Wahrnehmens, Denkens und Handelns nachhaltig strukturieren, der Habitus „gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen.“<sup>307</sup>

Es muss dabei betont werden, dass die Theorie des Habitus keine völlige Determiniertheit des Menschen unterstellt: Es handelt sich vielmehr um einen „Sinn für Grenzen“<sup>308</sup>, um ein zumeist unbewusstes und verinnerlichtes Gespür für die soziale Welt und die eigene Stellung in ihr, wobei ein unter denselben Bedingungen erzeugter Habitus innerhalb dieser Grenzen durchaus unterschiedliche Lebensweisen hervorbringen kann. Der Mensch wird als durch den Habitus geprägt begriffen, doch „innerhalb dieser seiner Grenzen ist er durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer voraussehbar.“<sup>309</sup>

Als „Theorie der praktischen Erkenntnis der sozialen Welt“<sup>310</sup> versucht Bourdieu mit der Konstruktion des Habitus die weitestgehend unreflektierten und unbewussten Wahrnehmungs- und Handlungsweisen nachzuvollziehen; der Habitus ist insofern eine umfassende Kategorie, als er Sprachgebrauch, das Verhältnis zum Körper, den Geschmack, die Einstellung gegenüber der Gesellschaft, den Sinn für Humor eines Menschen etc. mit einbezieht. So ist es leicht nachvollziehbar, dass in unterschiedlichen gesellschaftlichen Klassen und Schichten aufgrund unterschiedlicher ökonomischer, kultureller und sozialer Bedingungen unterschiedliche Habitusformen vorherrschen.

---

<sup>305</sup> Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M. 1987, S. 128

<sup>306</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M. 1982, S. 729

<sup>307</sup> Bourdieu, P.: Sozialer Sinn, a.a.O., S. 101

<sup>308</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 734

<sup>309</sup> Bourdieu, P.: Satz und Gegensatz, Berlin 1989, S. 26f

<sup>310</sup> Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis, a.a.O., S. 148

Als eine Art praktischer Vernunft strukturiert der Habitus die Wahrnehmung und die Orientierung in der sozialen Welt, vermittels des Habitus können sich die Individuen „mit der automatischen Sicherheit eines Instinkts“<sup>311</sup> verhalten, die Theorie des Habitus bezieht sich auf die Perspektive der Individuen.

Voraussetzung, um verschiedene Habitusformen zu rekonstruieren, ist allerdings ein Bruch mit den Vorstellungen der Alltagswelt der Individuen: Um zu wissenschaftlicher soziologischer Erkenntnis zu erlangen, ist es nach Bourdieu notwendig, sich nicht auf die alltäglichen Verhaltensweisen, Einstellungen, Erklärungen etc. der Menschen unmittelbar zu beziehen, sondern diese als Gegenstand der Untersuchung zu nehmen. Die alltägliche Perspektive und die Perspektive der Wissenschaft sind somit zwei völlig unterschiedliche Sichtweisen. Die verschiedenen Habitusformen sind für die Individuen in ihrer alltäglichen Praxis sinnvoll, um sich in der sozialen Welt bewegen und angemessen verhalten zu können. Würde sozialwissenschaftliche Erkenntnis sich damit begnügen, lediglich diese Perspektive zu betrachten, sie also zu reproduzieren, liefe sie Gefahr, einer „naiven Philosophie des Handelns und Verhaltens aufzusitzen, mit der die Individuen ihre Handlungen zu deuten wissen...“<sup>312</sup>. Die Deutungen, Erklärungen und Legitimationen, mit denen sich die Menschen ihr Leben plausibel machen, sind für die sozialwissenschaftliche Erkenntnis allerdings insofern relevant, als dass sie durch ihren täglichen Vollzug soziale Praxis produzieren, eine soziologische Theorie muss sie also mit einbeziehen: „Noch die ihrem Anspruch nach objektivistischste Theorie muß die Vorstellungen in sich aufnehmen, die sich die Akteure von der sozialen Welt machen.“<sup>313</sup>

Der Sinn, den die Individuen ihren Handlungen geben, bezieht sich auf die alltägliche, lebensweltliche Ebene. Um zu wissenschaftlicher Erkenntnis zu gelangen, ist es notwendig, diese alltägliche Perspektive zu verlassen, sie zu objektivieren, um somit die soziale Funktion hinter dem subjektiv oder sozial konstruierten Sinn herauszuarbeiten: „Die Soziologie enthüllt jene *self-deception*, jene kollektiv ermöglichte und unterhaltene Selbstlüge, auf der die

---

<sup>311</sup> Bourdieu, P.: Sozialer Sinn, a.a.O., S. 191

<sup>312</sup> Bourdieu, P.: Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie, a.a.O., S. 18

<sup>313</sup> Bourdieu, P.: Sozialer Raum und „Klassen“, a.a.O., S. 15

heiligsten Werte einer jeden Gesellschaft, und damit das gesellschaftliche Dasein insgesamt, basieren.“<sup>314</sup>

### 3.1.2. Ökonomie der Praxis

Eng verbunden mit der Konzeption des Habitus ist in der Soziologie Bourdieus seine Theorie unterschiedlicher Kapitalarten; hiermit grenzt er sich sowohl von marxistischen Positionen als auch von wirtschaftswissenschaftlichen Theorien ab. Diese verkürzen Ökonomie auf die unmittelbar wirtschaftliche Sphäre, während Bourdieu auch die alltäglichsten Handlungen als eine Form der Ökonomie begreift: „Dieser wirtschaftswissenschaftliche Kapitalbegriff reduziert die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warenaustausch, der objektiv und subjektiv auf Profitmaximierung ausgerichtet ist und vom (ökonomischen) *Eigennutz* geleitet ist. Damit erklärt die Wirtschaftstheorie implizit alle anderen Formen sozialen Austausches zu nicht-ökonomischen, *uneigennützigen* Beziehungen.“<sup>315</sup>

Um soziale Praktiken auch über die unmittelbare wirtschaftliche Sphäre hinaus als ökonomische analysieren zu können, entwickelt Pierre Bourdieu einen erweiterten Begriff von Kapital, wobei Kapital insgesamt als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form“<sup>316</sup> aufgefasst wird.

Neben dem ökonomischen Kapital spielen das kulturelle und das soziale Kapital eine zentrale Rolle:

- Das ökonomische Kapital ist das Kapital, das auch die Wirtschaftswissenschaften untersuchen, es ist Kapital in Form von Geld, Aktien, Immobilien etc.
- Das kulturelle Kapital liegt entweder in objektivierter Form (z. B. Bücher, Kunstwerke), in inkorporierter Form (Bildung, Wissen, Geschmack) oder in institutionalisiertem Zustand (Titel, bescheinigte Qualifikation) vor.

---

<sup>314</sup> Bourdieu, P.: *Leçon sur la leçon*, a.a.O., S. 65

<sup>315</sup> Bourdieu, P.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg 1992, S. 50f

<sup>316</sup> Vgl. Bourdieu, P.: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*, In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*, Sonderband 2 der Sozialen Welt, S. 183-198, S. 183

- Das soziale Kapital ist ein Netz von institutionalisierten oder informellen zwischenmenschlichen Beziehungen.

Obwohl Bourdieu letztlich eine „tendenzielle Dominanz des ökonomischen Feldes“<sup>317</sup> annimmt, betont er, dass auch die anderen Kapitalsorten entscheidend für die soziale Stellung innerhalb der Gesellschaft sind und eine relative Unabhängigkeit von ökonomischem Kapital besitzen. Im Gegensatz zu den Wirtschaftswissenschaften, die lediglich den Bereich des Geldes unter dem Aspekt von Investitionen und Profit betrachten, ermöglicht es der erweiterte Begriff von Kapital, auch die alltägliche soziale Praxis unter den Gesichtspunkten von Investition und Rendite zu betrachten. Bourdieu entwickelt eine „allgemeine Wissenschaft von der Ökonomie der Praxis“<sup>318</sup>, wobei unter dieser Perspektive die Ökonomie der Wirtschaft lediglich einen speziellen Fall von Ökonomie darstellt.

Im Gegensatz allerdings zu der Welt der Wirtschaft, in der es offensichtlich um die Anhäufung und Vermehrung von ökonomischem Kapital geht, es sich also um kalkulierte Investitionen handelt, vollzieht sich die Ökonomie der sozialen Praxis zum größten Teil, ohne den Handelnden selbst bewusst zu sein. Es gibt in diesem Sinne keine interessenlose soziale Praxis, im Gegenteil: Gerade diejenigen Handlungen, die scheinbar selbstlos sind, tragen einen ökonomischen Charakter, der allerdings durch den Schein der Selbstlosigkeit – auch für den Handelnden selber – besser verschleiert ist.

Im Falle der Umwandlung von institutionalisiertem kulturellen Kapital in ökonomisches Kapital ist dieser Zusammenhang noch offensichtlich: Die Arbeit und Zeit, die in das Erreichen eines Titels investiert wurden, zahlen sich unter Umständen durch eine gut dotierte Arbeitsstelle aus; auch der Zusammenhang von sozialem Kapital und ökonomischem Kapital ist in verschiedenen Fällen leicht nachzuvollziehen: Die Verbundenheit mit anderen Menschen, die Beziehungen, die der Einzelne eingeht und pflegt, können sich positiv auf den Verlauf einer Karriere auswirken.

Subtiler wird dieser Zusammenhang allerdings schon bei dem Zusammenhang von Habitus und sozialer Position: Begreift man den Habitus eines Menschen

---

<sup>317</sup> Bourdieu, P.: Sozialer Raum und „Klassen“, a.a.O., S. 11

<sup>318</sup> Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht, a.a.O., S. 51

als das Ergebnis von Investitionen, so wird diese Investition sich unter Umständen durch den Zugang zu einflussreichen Kreisen auszahlen. Hiermit ist weniger eine konkrete fachliche Qualifikation gemeint als vielmehr die Art und Weise, wie sich jemand gibt, wie er spricht, welchen Geschmack er hat, welche Kleidung er trägt etc.: Gerade diese „feinen Unterschiede“ haben auf gesellschaftlicher Ebene die Funktion, exklusive Kreise gegenüber anderen abzuschotten durch das Gefühl und die Gewissheit, dazuzugehören. Andererseits wirken diese sozialen und kulturellen Differenzen – vermittelt durch den Habitus – auch als Ausschließungsmechanismus: Diejenigen, die sich nicht zu einer Gruppe zugehörig fühlen, unternehmen erst gar keine Anstrengungen, dazuzugehören, sondern schließen sich selbst aus. Das im Habitus eines Menschen zum Ausdruck kommende kulturelle Kapital führt zu einer Verinnerlichung sozialer Strukturen, wodurch gesellschaftliche Hierarchien weitestgehend aufrechterhalten werden. „Aus objektiven Grenzen wird der Sinn für Grenzen, die durch Erfahrung der objektiven Grenzen erworbene Fähigkeit zur praktischen Vorwegnahme dieser Grenzen, wird der *sense of one's place*, der einen ausschließen läßt (Objekte, Menschen etc....), was einen selbst ausschließt“<sup>319</sup>

Der erweiterte Kapitalbegriff ermöglicht es Bourdieu, sämtliche Formen der sozialen Praxis unter ökonomischen Gesichtspunkten zu analysieren. Das alltägliche Verhalten und der jeweilige Geschmack (z.B. Sportarten, Kleidung, Literatur, musikalische und künstlerische Vorlieben) als Resultat des Habitus beinhalten immer auch den Aspekt der Abgrenzung, der Distinktion. Hierbei unterliegt die jeweilige Praxis auch ökonomischen Gesetzmäßigkeiten, weil der Distinktionswert eines Gegenstandes oder einer Tätigkeit (z.B. Kunstwerke, Kleidungsstücke, Einrichtungsgegenstände, Sportarten) durch erweiterte oder sogar massenhafte Verbreitung sinkt. Dieser Zusammenhang gilt ebenfalls für Titel und Berufsbezeichnungen: Je zahlreicher sie erworben werden und auf den Markt drängen, desto inflationärer werden sie und verlieren tendenziell an Wert.

Neben den subtilen Formen der kulturellen Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassen und deren Distinktionsfunktion untersucht Bourdieu

---

<sup>319</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 734



auch Auseinandersetzungen auf sprachlicher und ideologischer Ebene: Hier geht es den jeweils beteiligten Gruppen darum, ihre spezifische Sichtweise der sozialen Welt zu einer allgemeinen zu machen, womit nicht nur offensichtliche Propaganda oder Werbung gemeint ist, sondern die gesellschaftliche Auseinandersetzung um das Definitionsmonopol, darum, das Problem der jeweiligen Gruppe zu einem allgemeinen Problem zu machen, Begriffe im eigenen Sinne zu besetzen, die Meinungsführerschaft zu erlangen, die Befugnisse von Stelleninhabern zu definieren etc. Dazu wird das jeweilige Kapital dieser Gruppen mobilisiert. Auch wenn hierbei von den beteiligten Akteuren unterstellt wird, es handele sich um die Wahrheit, so ist es lediglich eine „Teilwahrheit“, eine Interpretation der Wirklichkeit, die ihren Interessen dient: „Wenn es eine Wahrheit gibt, dann die, daß Wahrheit Gegenstand von Auseinandersetzung ist...“.<sup>320</sup>

Offensichtlich ist hierbei auch, dass die Verteilung des Gesamtkapitals, das zur Durchsetzung der eigenen Sichtweise eingesetzt werden kann, höchst unterschiedlich ist. Neben der Auseinandersetzung um ökonomisches Kapital, wie z.B. in Arbeitskämpfen, sieht Bourdieu in dem Kampf um die Macht der legitimen Sichtweise der Welt eine Dimension von Klassenkämpfen: „Die Kämpfe zwischen den individuellen wie kollektiven Klassifikations- und Ordnungssystemen, die auf eine Veränderung der Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien der sozialen Welt und darin auf eine Veränderung der sozialen Welt selbst abzielen, bilden eine vergessene Dimension der Klassenkämpfe.“<sup>321</sup>

Während allerdings bei Werbung und Propaganda mit Hilfe diverser Manipulationstechniken eine Einstellungs- und Verhaltensänderung von Menschen beabsichtigt ist, ist die Auseinandersetzung um die legitime Sicht der sozialen Welt nicht unbedingt eine Folge von bewusst eingebrachten und verfolgten Interessen oder Beeinflussungsstrategien. Sie kann subjektiv durchaus ehrlich gemeint sein, die Individuen können Strategien verfolgen,

---

<sup>320</sup> Bourdieu, P.: *Leçon sur la leçon*, a.a.O., S. 60

<sup>321</sup> Bourdieu, P.: *Die feinen Unterschiede*, a.a.O., S. 755

„die sich objektiv auf Ziele richten, die nicht unbedingt auch die subjektiv angestrebten Ziele sein müssen.“<sup>322</sup>

Hier gilt ebenfalls der Zusammenhang, den Bourdieu im Rahmen seiner Theorie der Vermittlung von objektiven Strukturen und subjektivem Handeln unterstellt: Der jeweils subjektive Sinn von sozialen Handlungen und deren objektive Funktion können auseinanderfallen, den Individuen ist – auch bei bestem Willen und Absichten – der umfassende soziale Sinn ihrer Handlungen nicht unbedingt bewusst.

Um zu sozialwissenschaftlicher Erkenntnis zu gelangen, ist es daher notwendig, die Auseinandersetzungen innerhalb der sozialen Welt nicht aus der Perspektive der Beteiligten zu betrachten, sondern das Feld der Auseinandersetzungen selbst und die Stellung der Beteiligten hierbei zum Gegenstand der Untersuchung zu machen.<sup>323</sup> Die Soziologie Bourdieus beabsichtigt, die „Akteure in ihrem Kampf um Einordnung und Selbstzuordnung objektiv, von außen zu klassifizieren.“<sup>324</sup>

Der Kampf um die Einordnung vollzieht sich innerhalb sozialer Felder. Diese Felder sind von den Teilnehmern relativ unabhängige Strukturen, es handelt sich um „autonome Sphären, in denen nach jeweils besonderen Regeln gespielt wird“.<sup>325</sup> Innerhalb des jeweiligen sozialen Feldes – z.B. Wissenschaft, Kunst, Politik oder Erziehung – gelten verschiedene Spielregeln, wobei die Regeln selbst und die Grenzen des Feldes wiederum zum Gegenstand von Auseinandersetzungen werden. Bourdieu begreift soziale Felder als „Kampffelder, auf denen um Wahrung oder Veränderung der Kräfteverhältnisse gerungen wird.“<sup>326</sup>

Im Zentrum der wissenschaftlichen Arbeit Bourdieus steht das Interesse an sozialen Hierarchien und sozialen Auseinandersetzungen, wobei in erster Linie

---

<sup>322</sup> Bourdieu, P.: Soziologische Fragen, Frankfurt/M. 1993, S. 113

<sup>323</sup> Konsequenterweise wendet Bourdieu diese Sichtweise auch auf den sozialen Ort an, der den Anspruch erhebt, objektive und wahre Aussagen zu produzieren. In „Homo Academicus“ (Frankfurt a.M. 1988) analysiert er das Wissenschaftssystem Frankreichs als soziales Feld der Konkurrenz unterschiedlicher Akteure mit verschiedenen Positionen zueinander und unterschiedlicher Kapitalausstattung. Die Soziologie verfügt ihm zufolge über ein „epistemologisches Privileg“ (Ebd., S. 11), ist also als einzige wissenschaftliche Disziplin in der Lage, den Raum gegensätzlicher Positionen und Auseinandersetzungen zu objektivieren.

<sup>324</sup> Bourdieu, P.: Sozialer Raum und „Klassen“, a.a.O., S. 29

<sup>325</sup> Bourdieu, P.: Rede und Antwort, Frankfurt/M. 1992, S. 187

<sup>326</sup> Bourdieu, P.: Sozialer Raum und „Klassen“, a.a.O., S. 74

die subtilen Formen von Macht und Herrschaft von Bedeutung sind. Letztlich verfolgt er ein emanzipatorisches und aufklärerisches Erkenntnisinteresse, durch Analyse und Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen: „Jeder Fortschritt in der Erkenntnis der Notwendigkeit ist ein Fortschritt in der *möglichen* Freiheit.“<sup>327</sup> Bourdieus sozialwissenschaftlicher Ansatz verfolgt die Absicht, vor allem verborgene und verschleierte Herrschaftsmechanismen zu analysieren, für ihn gilt „daß die Intention der Aufdeckung gesellschaftlicher Zwänge emanzipatorisch ist“<sup>328</sup>, die Soziologie also einen Beitrag zur gesellschaftlichen Aufklärung und Veränderung leisten kann.

### 3.1.3. Träger der Pädagogisierung

Vor dem Hintergrund des erweiterten Kapitalbegriffes konstruiert Bourdieu ein Modell moderner Gesellschaften, einen sozialen Raum, der zum einen hierarchisch durch das Gesamtkapital und zum anderen durch die Struktur der Verteilung dieses Kapitals gekennzeichnet ist.<sup>329</sup>

Dieses Modell entstand im Zusammenhang mit umfangreichen empirischen Forschungen im Frankreich der 60er und 70er Jahre und es erlaubt, die berufliche Position, kulturelle Vorlieben und Abneigungen, Freizeitgestaltung etc. miteinander in Verbindung zu bringen, woraus sich wiederum verschiedene Lebensstile ergeben. Die einzelnen Positionen im sozialen Raum werden als Relationen begriffen, sie stellen lediglich eine Momentaufnahme dar. Aufgrund von Kapitalverschiebungen und symbolischen Auseinandersetzungen ist der soziale Raum insgesamt nicht als statisch aufzufassen.

Trotz aller Unterschiede zwischen Frankreich und Deutschland lässt sich dieses Modell von seiner Struktur her auf die deutsche Gesellschaft übertragen. Bezieht man dieses Modell nun auf den Prozess der Pädagogisierung, so ordnet

---

<sup>327</sup> Bourdieu, P.: Soziologische Fragen, a.a.O., S. 44; i. O. kursiv

<sup>328</sup> Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht, a.a.O., S. 46

<sup>329</sup> Vgl. als Schaubild hierzu: Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 212f

Bourdieu die Träger von Pädagogisierungsprozessen im neuen Kleinbürgertum an, wobei das Kleinbürgertum insgesamt durch seine Stellung zwischen der Arbeiterschaft und dem Großbürgertum charakterisiert ist: „Das neue Kleinbürgertum findet seinen vollendetsten Ausdruck in den Verkaufs- und Vertreterberufen (...) und in all den Institutionen, die den Verkauf von symbolischen Gütern und Dienstleistungen betreiben, sei es medizinisch-soziale Beratung (Eheberater, Sexologen, Diätiker, Berufsberater, Kinderpflegerinnen usw.) oder die Produktion und Verbreitung von Kultur (...) – diese Branchen verzeichnen im Verlauf der letzten Jahre ein starkes Wachstum...“<sup>330</sup>

Im Gegensatz allerdings zum sogenannten absteigenden Kleinbürgertum (z.B. kleine Handwerksbetriebe und Gewerbetreibende), das in seiner Einstellung gegenüber der Gesellschaft, Erziehung, Religion und Sexualität eher konservativ und konformistisch geprägt ist, stellt das neue Kleinbürgertum nach Bourdieu dem Werte wie Individualität, Gefühl, Kommunikation und Genuss entgegen. Diese neue Moral steht dabei im „Gegensatz zur repressiven Moral des absteigenden Kleinbürgertums.“<sup>331</sup>

Das aufsteigende Kleinbürgertum übernimmt hierbei die Rolle einer „ethischen Avantgarde“<sup>332</sup>, es beansprucht, seine Sicht der Welt als verbindlich durchzusetzen und somit seine Stellung innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung aufzuwerten. Der Gegensatz zwischen der Haltung des absteigenden und des neuen Kleinbürgertums kann hierbei als ein Wandel „Von der Pflicht zur Pflicht zum Genuß“<sup>333</sup> beschrieben werden: Dem Denken in Hierarchien und Unterordnung, dem Pflichtbewusstsein, dem Pedantischen werden hier Werte wie Nonkonformismus, Selbstbestimmung, Kreativität, Individualität, Bedürfnisse, Fantasie etc. entgegengesetzt.

Der gleiche Gegensatz zwischen einer traditionellen und einer „nonkonformistischen“ Haltung bestimmte auch das universitäre Leben, wobei sich das Aufkommen der neuen Werthaltung nach Bourdieu seit Ende der sechziger Jahre beobachten lässt: „Ähnlich wie im 19. Jahrhundert bei der

---

<sup>330</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 563

<sup>331</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 575

<sup>332</sup> Ebd., S. 576

<sup>333</sup> Ebd., S. 576

„Bohème“ entfaltete sich eine neue bürgerliche Lebensweise, die Werten wie Wunsch, Verlangen, Freude, Lust und anti-autoritären oder, wie es damals auch hieß, „anti-repressiven“ Einstellungen zu ihrem Recht verhalf. Solche Werte waren aus der kantianischen Universität der Vorkriegszeit ebenso wie aus den Internaten, die zu den „Eliteschulen“ führen, durch die herrschende Disziplin verbannt.“<sup>334</sup>

Diese Auseinandersetzungen über grundlegende Wertorientierungen spielen sich zunächst auf einer ideologischen Ebene ab, sind allerdings verbunden mit dem Anspruch des neuen Kleinbürgertums, sein kulturelles Kapital, seine Weltsicht in ökonomisches Kapital (v.a. in der Form von bezahlten Arbeitsplätzen) umzusetzen. Es handelt sich um ideologische Auseinandersetzungen, die allerdings – ob dies nun den Beteiligten bewusst ist oder nicht – einen ökonomischen Hintergrund haben.

Der Erfolg eines solchen Unternehmens zeigt sich zunächst auf symbolischer Ebene, indem neue Titel und Berufsbezeichnungen gefunden werden; als vollständig erfolgreich kann diese Aufwertungsstrategie einer Gruppe allerdings erst betrachtet werden, wenn es gelingt, neue bezahlte Arbeitsplätze und Aufgabenfelder zu etablieren. Der soziale Aufstieg einer Berufsgruppe ist eng verbunden mit der Fähigkeit, sich aufwertende Bezeichnungen für die jeweilige Tätigkeit zu verschaffen, wie es „der Gebrauch adelnder, mehr oder weniger offen euphemistischer Doubletten illustriert: „Mitarbeiterin“ statt Sekretärin, „psychologischer Betreuer“ statt Pfleger in der Nervenklinik.“<sup>335</sup>

Die Umwandlung kulturellen Kapitals in soziales Kapital ist dann gelungen, wenn es den beteiligten Akteuren gelingt, „Posten zu schaffen, die ihren Ambitionen entsprechen, statt ihre Ambitionen auf bereits vorhandene Posten auszurichten, und das Bedürfnis nach ihren Leistungen durch Unternehmungen hervorrufen, die anfangs, wie bei vielen „Sozial“berufen, unentgeltlich sind, jedoch darauf abzielen, als „öffentliche Dienstleistung“ offiziell anerkannt und vom Staat mehr oder weniger vollständig finanziert zu werden, nachdem der klassische Weg zur Professionalisierung durchlaufen ist.“<sup>336</sup>

---

<sup>334</sup> Bourdieu, P.: Homo Academicus, a.a.O., S. 29

<sup>335</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 563

<sup>336</sup> Ebd., S. 563

Was Bourdieu hier beschreibt, ist im Grunde der Prozess der gesellschaftlichen Pädagogisierung: Dieser Prozess beinhaltet die Einrichtung neuer Ausbildungsgänge, die Professionalisierung pädagogischer Arbeit mit dem Ergebnis des Monopols auf ihre Ausführung und schließlich auch die Tatsache, dass zahlreiche Stellen neu eingerichtet und finanziert wurden.

Im Kontext seiner Theorie erscheint dieser Prozess als erfolgreiche Strategie einer gesellschaftlichen Gruppe, die ihrer spezifischen Weltsicht zu allgemeiner Anerkennung verhilft und dadurch eine symbolische und materielle Aufwertung erfährt. Diese Sicht der Welt aus einer von Interessen bestimmten pädagogischen und psychologischen Perspektive, die sich eher an therapeutischen als an moralischen Deutungsmustern orientiert, drückt das objektive Interesse derjenigen aus, die von der Pädagogisierung profitieren. Wenn hier von Strategie die Rede ist, so bedeutet das nicht, dass es sich in allen Fällen um bewusste und erfolgreiche Propaganda handelt. Im Gegenteil sind nach Bourdieu diejenigen symbolischen Auseinandersetzungen am schwierigsten zu durchschauen, die dem Anschein nach nicht direkt als die Artikulation eigener Interessen erkannt werden.

So kann die Forderung nach immer mehr Pädagogik, nach neuen Handlungsfeldern und mehr Personal durchaus subjektiv ehrlich gemeint und voller Engagement sein; gerade wenn die Träger von Pädagogisierung „begeistert an der Durchsetzung der neuen ethischen Normen (...) und deren entsprechenden Bedürfnisse“<sup>337</sup> mitwirken, entspricht dieses Engagement ihrem objektiven Interesse am besten. Entscheidend im Hinblick auf die Ausweitung pädagogischer und therapeutischer Dienste ist vor allem, dass es gelingt, „das Definitionsmonopol für legitime pädagogische oder sexuelle Kompetenz“<sup>338</sup> zu erlangen, entscheidend ist also ein Erfolg auf der ideologischen und symbolischen Ebene.

---

<sup>337</sup> Ebd., S. 575

<sup>338</sup> Ebd., S. 580

Das kulturelle Kapital, mit dessen Hilfe die eigenen, von Interessen bestimmten Vorstellungen eine allgemeine Anerkennung erfahren haben<sup>339</sup>, hätte somit nicht nur den Erfolg zu verzeichnen, dass der reklamierte Bedarf auch öffentlich finanziert wird; es ist auch in dem Sinne erfolgreich, dass ein pädagogischer Diskurs in das allgemeine Bewusstsein eingedrungen ist mit dem Ergebnis, dass psychosoziale Dienste auch tatsächlich in Anspruch genommen werden und hierdurch deren Existenz und weiteren Ausbau legitimieren.

---

<sup>339</sup> Zur Bedeutung des kulturellen Kapitals in der politischen Auseinandersetzung s. Kröll, T.: Die Ideologie des Neoliberalismus als kulturelles Kapital, In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 12/2008, S. 70-78; zur Positionierung Bourdieus im politischen Feld: Böhlke, E., R. Rilling (Hrsg.): Bourdieu und die Linke. Politik – Ökonomie – Kultur, Berlin 2007

### **3.2. Professionalisierung, Problematisierung und pädagogischer Pessimismus**

Im Folgenden bilden Elemente der Soziologie Bourdieus den Hintergrund dafür, das Phänomen der Pädagogisierung in machttheoretischer Perspektive zu erklären. Es geht darum, Pädagogisierung als erfolgreiche Aufstiegsstrategie der Profession zu begreifen. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage, welche Sicht der Welt, welche Vorannahmen und welches Selbstverständnis notwendig sind, um der eigenen Profession zum Aufstieg zu verhelfen. Verständlich wird in diesem Kontext auch die Attraktivität der „Risikogesellschaft“ für Pädagogen, einer sozialwissenschaftlichen Theorie, aus der sich die Hilfs- und Unterstützungsbedürftigkeit der Menschen ableiten lässt und die sich von daher dazu eignet, Pädagogisierungsprozesse plausibel und notwendig erscheinen zu lassen.

Während diese Sichtweisen auf der Ebene der Pädagogen nachvollziehbar sind, erscheinen sie im Kontext der Soziologie Bourdieus als „von Interesse diktierte Zuschreibungen“<sup>340</sup>, die Verwendung der „Risikogesellschaft“ erfüllt – auch und gerade wenn dies den beteiligten Akteuren nicht bewusst ist – eine Legitimationsfunktion, mit deren Hilfe pädagogische Professionsinteressen durchgesetzt werden können. Statt eines behaupteten immer stärkeren Bedarfs nach pädagogischer Hilfe steht hier die Expansionsstrategie der Profession im Zentrum.<sup>341</sup>

Diese erfolgt auf symbolischer Ebene durch die Durchsetzung der eigenen Wertvorstellungen (Individualität, Kommunikation, Kreativität) als allgemeinverbindlich und die Aufwertung der jeweiligen Kompetenzen und Bildungsabschlüsse.

Zentral für den Aufstieg des außerschulischen Erziehungssystems ist die Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten, ein Interesse an der

---

<sup>340</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 741

<sup>341</sup> Ähnlich argumentiert Michael Schetsche: Er geht davon aus, dass soziale Probleme nicht objektiv bestehen, sondern von verschiedenen Akteuren (u.a. Betroffenen, Advokaten, Experten und Problemnutzern) durch Thematisierung vor allem in den Massenmedien erst konstruiert und dann öffentlich als Problem dargestellt werden müssen. Die verschiedenen Gruppen benutzen hierbei Diskursstrategien (z.B. Dramatisieren und Moralisieren), die ihnen die Deutungshoheit über das jeweilige Problem sichern sollen. Zugleich bieten sie Problemlösungen an, meist in der Zahl von öffentlich bezahlten Fachkräften. Vgl. Schetsche, M.: Die Karriere sozialer Probleme, München, Wien 1996



verstärkten Problematisierung möglichst aller Lebensbereiche und ein dem zugrunde liegender Pessimismus.

Diese Legitimationsstrategien professioneller Pädagogik sind relativ abstrakt, sie beziehen sich im Prinzip auf alle pädagogischen Bereiche und werden später anhand konkreter praktischer Handlungsfelder näher dargestellt.

### **3.2.1. Aufstieg durch Professionalisierung**

Berufssoziologisch betrachtet, muss ein Beruf verschiedene Kriterien erfüllen, um als Profession zu gelten; hierzu zählen:<sup>342</sup>

- die Fähigkeit, bestimmte Aufgaben auf der Grundlage von wissenschaftlichem Wissen zu erledigen
- eine akademische Ausbildung
- ein eindeutig definiertes Tätigkeits- und Aufgabenfeld
- die Betreuung mit Aufgaben von grundlegender Bedeutung
- eine weitgehende Autonomie der Profession
- große Entscheidungsspielräume der einzelnen Fachkräfte
- die Verpflichtung auf ein bestimmtes kodifiziertes berufliches Ethos

In der Fachdiskussion werden Sozialarbeit und -pädagogik zumeist als nicht vollständige Professionen betrachtet, weil die Professionskriterien nicht ganz erfüllt werden: „An berufsstrukturellen Kriterien gemessen kann die Soziale Arbeit bestenfalls eine Semiprofession sein, nicht zuletzt, weil ihre Autonomie in vielen Arbeitsfeldern durch Ausführungsvorgaben und -weisungen anderer (Juristen, Verwaltungsfachkräfte, Mediziner) eingeschränkt wird und sie, wie ihre diffuse Allzuständigkeit zeigt (...) über kein klar abgegrenztes Tätigkeitsfeld und entsprechend auch über keine abgegrenzte, eigenständige, wissenschaftliche Kompetenzdomäne verfügt (...).“<sup>343</sup>

---

<sup>342</sup> Vgl. Heiner, M.: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven, Stuttgart 2004, S. 15f

<sup>343</sup> Ebd., S. 19f

Auch wenn es sich um eine Semiprofession handelt, ist es berufsmäßiger Erziehung im Zuge ihrer Expansion, ihrer Verberuflichung und Verfachlichung doch gelungen, einen höheren Grad an Professionalisierung zu erreichen. Dies zeigt sich vor allem daran, dass die verschiedensten Arbeiten im sozialen Bereich eine Ausbildung – wenn auch auf jeweils unterschiedlichem Niveau – voraussetzen. Daraus folgt eine Monopolstellung pädagogischer Fachkräfte auf bezahlte Tätigkeiten im Erziehungssystem, ein wesentliches Kriterium für eine Profession, mit dem Effekt, „dass der Verdacht erst gar nicht aufkommen kann, der Beruf könnte auch von einem gebildeten Laien ausgeübt werden.“<sup>344</sup>

Als ein weiteres Kriterium für erfolgreiche Professionalisierungsbestrebungen gilt die Vergabe von Bildungspatenten<sup>345</sup>, die eine autonome Kontrolle über den wissenschaftlichen

Nachwuchs und praktische Fachkräfte erlaubt; diesbezüglich verfügt die Pädagogik über Ausbildungs- und Studiengänge auf allen Ebenen, von der Fachschule (Erzieher) über die Fachhochschule (Sozialarbeiter und -pädagogen) bis hin zur Universität (Diplom-Studiengang und Promotion).

Bei der Vergabe von Bildungspatenten und der damit einhergehenden Privilegierung für Arbeitsplätze können sich Professionen jeweils auf objektiv nachvollziehbare Argumente berufen. Die jeweiligen Absolventen des Ausbildungs- beziehungsweise Studienganges sind mit den Fragestellungen und Methoden des Faches vertraut und verfügen bereits über eigene Erfahrungen durch Praktika, Anerkennungsjahre oder ehrenamtliche Tätigkeiten. Es handelt sich also um Fachkräfte für das entsprechende Berufsfeld.

Neben diesen Gesichtspunkten von Professionalisierungsprozessen, die durch die Ausbildung begründet sind, müssen Professionen allerdings auch noch über eine Definitions- und Deutungsmacht verfügen. Das heißt, sie müssen dazu in der Lage sein, ihrer jeweiligen professionsspezifischen Sichtweise zu allgemeiner Anerkennung zu verhelfen:

---

<sup>344</sup> Schaub, H., K.G. Zenke: Wörterbuch Pädagogik, München 2005, Stichwort Professionalisierung, S. 1698

<sup>345</sup> Vgl. Heidenreich, M.: Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung, In: Apel, H. J., K.-P. Horn, P. Lundgreen, U. Sandfuchs: Professionalisierung pädagogischer Prozesse im historischen Prozeß, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S. 35-58, S. 43f

„Professionalisierungsprozesse sind immer auch Aushandlungsprozesse über die „richtige“ Definition der Welt; es geht nicht nur um Macht und Einfluss, sondern auch um eine neue Definition der Wirklichkeit. Die Etablierung eines Berufs geht mit einer Neuordnung dessen einher, was von einer Sache gewusst und gesagt werden kann.“<sup>346</sup>

Da Professionen bemüht sind, ihre Macht, ihren Einfluss und ihren gesellschaftlichen Geltungsbereich auszudehnen, haben sie ein Interesse daran, Probleme unter ihrem jeweiligen professionsspezifischen Aspekt zu betrachten und zu interpretieren, um gleichzeitig ihre Lösungen für eben diese Probleme anzubieten. Für die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession bedeutet dies, soziale Probleme als spezifisch pädagogische Probleme zu interpretieren und hierfür zugleich eine Zuständigkeit und eine Lösungskompetenz zu reklamieren:

„Offensichtlich gibt es keine systemisch beschreibbare Limitation für den Versuch, gesellschaftliche Probleme im Modus der Pädagogik aufzufassen: Jede gesellschaftliche Aufgabe lässt sich als Lernaufgabe definieren, jedes Problem zum Gegenstand schulischen Unterrichts machen, jedes soziale Defizit den Anstrengungen der Pädagogen überantworten – und trotz aller negativen Erfahrungen mit der ausbleibenden Leistungsfähigkeit der Pädagogik geschieht es immer wieder neu: Medienerziehung als öffentliche Förderung zur Kontrolle des Internet und seiner Wirkungen, Pädagogik als Waffe gegen Fremdenfeindlichkeit, Jugendgewalt, Aids oder die ungewisse Zukunft von Nation und Kultur stellen nur die jüngsten Beispiele dar.“<sup>347</sup>

Eine mögliche Limitation der Pädagogisierung sozialer Probleme sieht Tenorth nicht in einer grundsätzlichen Nicht-Zuständigkeit, mangelnden Leistungsfähigkeit, Ineffektivität pädagogischer Veranstaltungen oder einer Selbstbeschränkung von Pädagogik im Sinne einer Begrenzung auf leistbare Aufgaben und Versprechungen. Für ihn liegt sie stattdessen nur in der Phantasie der Profession. Pädagogisierung kennt keine Begrenzung „außer in

---

<sup>346</sup> Heidenreich, M., Berufskonstruktion ...a.a.O., S. 46

<sup>347</sup> Tenorth, H.-E.: Die überforderte Pädagogik?, In: Otto, H.U., T. Rauschenbach, P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft, Opladen 2002, S. 111-118, S. 113f

der Erfindungs- und Deutungskraft sowie in der Ambition der Profession selbst.“<sup>348</sup>

So betrachtet ist es also die Profession selbst und nicht gesellschaftliche oder soziale Aufgaben an sich, die ihre Grenzen definiert und entsprechend auch kontinuierlich ausweiten kann.

Unter diesem Gesichtspunkt bleibt festzuhalten, dass die Geschichte der (außerschulischen) Pädagogik der letzten 40 Jahre als außerordentlich erfolgreiche Professionalisierungsgeschichte zu schreiben ist. Das stark angestiegene Personalvolumen in diesem Zeitraum, die immer weiter ausgedehnte Zuständigkeit von Pädagogik auf neue Lebensbereiche und Bevölkerungsgruppen sprechen dafür, dass es der Profession gelungen ist, zahlreiche gesellschaftliche Probleme als pädagogisch (statt z.B. juristisch) relevante Probleme zu interpretieren und sie in – zum größten Teil staatlich finanzierte – professionelle Arbeitsbereiche umzuwandeln.

Die Allzuständigkeit von professioneller Pädagogik kann allerdings auch zu ihrer Überlastung führen. Dies ist nicht im Sinne einer Überforderung des einzelnen Pädagogen durch Belastungen seiner täglichen Arbeit, sondern als Überforderung der gesamten Profession zu verstehen. Ein Berufsstand, dem innerhalb einer relativ kurzen Zeit die Zuständigkeit für zahlreiche individuelle und soziale Notlagen übertragen wurde, sieht sich auch mit dem sozialen Druck konfrontiert, diesem Anspruch gerecht zu werden. Dies gilt bei pädagogischen Arbeitsbereichen umso mehr, weil sie in nur sehr seltenen Fällen privat betrieben werden, sondern von öffentlichen Mitteln leben, was den Legitimationsdruck erhöht. Peter Dudek plädiert von daher dafür, die Grenzen von Erziehungswissenschaft und Pädagogik deutlich zu setzen, um eventuellen Enttäuschungen und Legitimationsproblemen vorzubeugen. Die Pädagogisierung „birgt zugleich nämlich die Gefahr in sich, daß die Pädagogik öffentlich Leistungsversprechen signalisiert, die sie nicht einlösen kann oder daß an sie Erwartungen herangetragen werden, die eben die Grenzen ihrer Möglichkeiten überschreiten. Beides kann nur in Enttäuschungserlebnissen

---

<sup>348</sup> Ebd., S. 19f

enden, wenn Erziehungswissenschaft und Pädagogik ihre Grenzen nicht selber abstecken.“<sup>349</sup>

Empirisch ist keine quantitative oder qualitative Selbstbeschränkung professioneller Pädagogik festzustellen. Betrachtet man diese Tatsache unter einer professionstheoretischen Perspektive, so wird das beständige Wachstum von Handlungsfeldern und Personal auch plausibel: Es würde nicht den Interessen einer Profession entsprechen, freiwillig auf eine Expansion zu verzichten: „Pädagogik ist ein fast selbständiges, komplexes Kulturgebiet geworden, das wie andere Gebiete dem Gesetz des Wachstums und der Eigendynamik folgt, sich immer weiter differenziert, vielfältige Verfahrensweisen entwickelt und laufend neue Kenntnisse über bisher verborgene Zusammenhänge liefert.“<sup>350</sup>

Zudem ist es ein weiteres Merkmal von Professionen, dass sie ihren Erfolg selbst kontrollieren können, indem sie eigene Kriterien und Definitionen für dessen Eintreten entwickeln und somit gegenüber Kritik „von außen“ relativ immun sind: „Erfolgreiche Professionalisierungsprozesse lassen sich deshalb nicht in erster Linie mit der erfolgreichen Lösung praktischer Probleme erklären, sondern mit der professionellen Kontrolle über die Definition der zu lösenden Probleme.“<sup>351</sup>

Falls ein Missverhältnis zwischen den Ambitionen und Versprechungen der pädagogischen Profession und den realen Ergebnissen der praktischen pädagogischen Arbeit bemängelt würde, könnte die Profession dies nicht als grundsätzliche Kritik an der Pädagogisierung interpretieren, sondern – in ihrem Sinne – als ein Mangel an Pädagogik, an zu wenig Personal oder unzureichender Ausstattung: „Für diese Themenbereiche hat die kontinuierliche Klage deshalb auch einen leicht durchschaubaren und gut zu erklärenden Status: Sie ist selbst Produkt der Pädagogisierung, also der Strategie, zunehmend mehr gesellschaftliche Probleme dem Mechanismus anzuvertrauen, der mit System, Profession und Disziplin der Erziehung

---

<sup>349</sup> Dudek, P.: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S. 15

<sup>350</sup> Kupffer, H.: Erziehung – Angriff auf die Freiheit, Weinheim und Basel, 2. Auflage 1984, S. 11

<sup>351</sup> Heidenreich, M.: Berufskonstruktion und Professionalisierung, a.a.O., S. 47

bezeichnet wird – dem pädagogischen Mechanismus, der auf Lernen setzt statt auf Recht, Politik oder Gewalt.“<sup>352</sup>

Innerhalb der beruflichen Pädagogik insgesamt besteht ein großer Unterschied hinsichtlich des Grades der Professionalisierung, wobei der Berufsstand der Lehrer weitestgehend professionalisiert ist. Lehrer haben ein relativ klar strukturiertes Studium mit Erstem und Zweitem Staatsexamen, die Schule bietet später einen eindeutigen Arbeitsplatz. Die Art der Schule, die Aufgabe des Unterrichtens, das Alter der Kinder und die Unterrichtsfächer sind festgelegt. Wenn Berufsverbände der Lehrer als deren Interessenvertretung Forderungen aufstellen, so beziehen sich diese nicht auf die Institution Schule insgesamt, sondern auf partielle Verbesserungen der Arbeitsbedingungen wie weniger Unterrichtsstunden, kleinere Klassen und bessere Entlohnung.

Auch bei den Erziehern besteht ein eindeutiges Anforderungsprofil hinsichtlich ihrer Aufgaben und der Institutionen, zumindest in den Arbeitsfeldern Kindergarten, Heimerziehung und offene Jugendarbeit, für die sie ausgebildet werden.

Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und Diplom-Pädagogen trafen und treffen hingegen auf eine andere Situation: Zwar gibt es auch die klassischen Arbeitsfelder von Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Arbeit mit Randständigen und Jugendlichen), doch sind durch die Expansion pädagogischer Berufe zahlreiche neue Arbeitsfelder hinzugekommen, die zunächst überhaupt nicht existierten und erst später zu einer bezahlten Tätigkeit wurden. Alle diese Studiengänge wurden erst Ende der 60er Jahre ins Leben gerufen, produzierten eine Vielzahl von Absolventen, die auf einen Arbeitsmarkt drängten, der zum größten Teil noch gar nicht vorhanden war.

Die Aufgabe einer Interessenvertretung für diese Absolventen bestand und besteht somit nicht darin, partielle Verbesserungen der Arbeitsbedingungen durchzusetzen, sondern Arbeitsplätze und Tätigkeitsfelder überhaupt erst einzurichten. Genau hierin, in einer Verbindung von Wissenschaft und

---

<sup>352</sup> Tenorth, H.-E.: Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne, In: Benner, D., D. Lenzen, H.-U. Otto: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise, Weinheim und Basel 1992, S. 129-139, S. 135

Berufsverbänden als Interessenvertretung der Pädagogen, sieht Hermann Giesecke die zentrale Ursache für die Pädagogisierung der Gesellschaft:

„Träger und Motor der Pädagogisierung sind die modernen Erziehungswissenschaften. Sie stellen dafür das Personal, die Techniken und die Ideologien zur Verfügung. Je stärker diese Wissenschaften expandieren, je mehr sie sich an den Universitäten und in Berufsverbänden institutionalisieren, umso hartnäckiger vermögen sie eine öffentliche Propaganda für ihre Angebote zu entfalten. Sie expandieren, weil sie Absolventen produzieren, für die Arbeitsplätze geschaffen werden müssen.“<sup>353</sup>

Giesecke bringt eine professions- bzw. machttheoretische Argumentation auf den Punkt: Es geht nicht um bereits vorhandene Notlagen und Bedürfnisse und eine entsprechende anschließende professionelle Reaktion, sondern um die Schaffung neuer Arbeitsfelder – vermittelt durch Wissenschaft, Berufsverbände und Ideologie.

Die Aufstiegsgeschichte der außerschulischen Pädagogik lässt sich folglich auch als das Ergebnis einer äußerst erfolgreichen Arbeit einer „pädagogischen Lobby“ erklären, der es gelungen ist, sich zum Teil völlig neue, bis dahin unbekannte Aufgabengebiete staatlich einrichten zu lassen und sie über den Prozess der Professionalisierung exklusiv für sich zu beanspruchen.

„Propaganda“ und „Ideologie“ sind bedeutende Momente der Professionalisierung pädagogischer Berufe. Dies bedeutet die Transformation von Problemen in pädagogisch zu bearbeitende Probleme, das Versprechen, sie zu lösen und die Monopolisierung dieser bezahlten Tätigkeiten durch den Ausschluss von Bewerbern ohne entsprechende Bildungsabschlüsse. Auf diese Weise ist es der professionellen Erziehung gelungen, sich für immer mehr Lebensbereiche und Bevölkerungsgruppen zuständig zu erklären. Die gewachsene Bedeutung der Sozialpädagogik im Verhältnis zur traditionellen pädagogischen Profession, dem Lehrerberuf, sieht Dudek als das Ergebnis sozialstaatlichen Ausbaus. Er schreibt, „daß es neben der staatlichen Durchsetzung des Bildungssystems die Erfindung des Sozialstaates war, die eine Pädagogisierung weiterer Lebensbereiche implizierte und professionell ausgebildete Pädagogen mit der Kontrolle jener Problemkreise betraute, deren

---

<sup>353</sup> Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, 4. Auflage, Stuttgart 1988, S. 55

Verhaltensweisen und Lebensführung mit den sozialpolitisch und sozialrechtlich kodifizierten Normalitätsannahmen konfliktieren.“<sup>354</sup>

Der Ausbau des Sozialstaates, von dem der größte Teil der Pädagogen in der Form von Gehältern profitiert, bedeutet allerdings nicht nur eine Betreuung oder Beratung derjenigen, die mit „Normalitätsannahmen konfliktieren“: die Pädagogisierung der Gesellschaft zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass gerade auch das Alltägliche und Normale zum Gegenstand professioneller Bearbeitung wird. Während die Lehrerschaft, vermittelt über die Schulpflicht, sämtliche Heranwachsende erreicht, ist es Sozialpädagogik und -arbeit gelungen, einen großen Teil der Bevölkerung, wenn auch meist nur vorübergehend, zu ihrer Klientel zu machen.

Da es sich im psychosozialen Bereich um ein relativ neues und unstrukturiertes Arbeitsfeld handelt, ist es auch ein Feld der Auseinandersetzungen unterschiedlicher Berufsgruppen um Anerkennung, Macht und Arbeitsplätze. Die Transformation gesellschaftlicher in pädagogische Probleme ist zwar im Interesse aller Absolventen, es besteht jedoch eine interne Konkurrenz zwischen den verschiedenen Berufsgruppen, wobei es jeder einzelnen darauf ankommt, die eigene Berufsausbildung – verbunden mit dem jeweiligen spezifischen Wissen und der Kompetenz – gegenüber den anderen hervorzuheben. Dieses Konkurrenzverhältnis der psychosozialen Berufe untereinander führt zu Professionalisierungsstrategien der einzelnen Berufsgruppen und zur Abgrenzung gegenüber benachbarten Professionen:

„Wenn es dem Diplom-Pädagogen gelingt, die „Pädagogisierung“ von Problemen als gesellschaftspolitische Strategie im öffentlichen Diskurs durchzusetzen, dann könnte eine professionalistische Arbeitsmarktpolitik erfolgreich sein: Kompetenzbehauptung gegenüber akademischen Konkurrenten (z.B. Soziologen) und nicht akademischen Pädagogen. Ein derartiger Erfolg würde mehr zählen als die Frage, ob der einzelne Diplom-Pädagoge als Angestellter, gar als Beamter arbeitet oder aber gar freiberuflich.“<sup>355</sup>

---

<sup>354</sup> Dudek, P.: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert, a.a.O., S. 20

<sup>355</sup> Lundgreen, P.: Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive, In: Apel, H. J., u.a.: Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess, a.a.O., S. 19-34, S. 34



Hier wird deutlich, dass – bei aller grundlegenden Gemeinsamkeit der Interessen – Absolventen verschiedener Ausbildungsgänge miteinander in Konkurrenz stehen: Bei den Diplom-Pädagogen sind es auf akademischem Niveau die Soziologen (es wären hier auch noch die Psychologen zu nennen) und außerdem die Inhaber eines Fachhochschuldiploms, das heißt die Sozialarbeiter und Sozialpädagogen.

Unabhängig von der Auseinandersetzung verschiedener Berufsgruppen untereinander um die „richtige“ und „angemessene“ Ausbildung für den sozialen Bereich bleibt allerdings das gemeinsame Interesse der professionellen Pädagogik an einer weiteren Pädagogisierung der Gesellschaft, um sich auch weiterhin immer neue Arbeitsfelder zu erschließen: „Wer außerhalb der Schule einen pädagogischen Beruf ausüben möchte, darf nicht ein gemachtes Bett erwarten.“<sup>356</sup>

Das „gemachte Bett“ wäre in diesem Fall ein strukturierter Arbeitsbereich mit eindeutig geregelten Zuständigkeiten, Kompetenzen, Gehaltsgruppen und Aufstiegsmöglichkeiten. Ein relativ junger Studiengang steht allerdings vor der Aufgabe, seine Bedeutung, Wichtigkeit und gesellschaftliche Notwendigkeit zu proklamieren, oder – in den Worten Hermann Gieseckes – „pädagogische Propaganda“ zu betreiben und sich für zukünftige Aufgaben zu empfehlen:

„Diplompädagogen sind keine Ärzte, an denen von einem bestimmten Punkt des Leidens an niemand mehr vorbeikommt. Sie müssen erst mal ein Bewußtsein dafür schaffen, daß das, was sie beruflich zu tun beabsichtigen, für ihre Adressaten oder Klienten von Wert ist und entsprechend entlohnt werden muß.“<sup>357</sup>

---

<sup>356</sup> Lüders, C.: Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe, In: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 568-591, S. 589

<sup>357</sup> Busch, D.: Vorwort, In: Hommerich, C.: Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform, Frankfurt/M., New York 1984, S. 5

### 3.2.2. Diskursivierung und Problematisierung

Eine erfolgreiche Professionalisierung ermöglicht es einer bestimmten Berufsgruppe, sich durch ihre Definitionsmacht das Monopol über die exklusive Lösung gesellschaftlicher und individueller Probleme zu sichern. Die Definitionsmacht einer expandierenden Berufsgruppe muss allerdings noch darüber hinausgehen. Weil insbesondere psychische und soziale Probleme im Gegensatz zu körperlichen Beschwerden oft diffus und schwierig nachvollziehbar sind, sie nicht unbedingt objektiv existieren, müssen sie zunächst erst einmal behauptet und unterstellt werden. Tendenziell haben alle heilenden und helfenden Berufe das Interesse an einer Definition der Gesellschaft als „kranke Gesellschaft“<sup>358</sup>, um für zahlreiche Leiden der unterschiedlichsten Art ihre Hilfe und Unterstützung anzubieten. Für die pädagogische Profession ist es existenziell, letztendlich alle Bereiche des Lebens als problematisch zu betrachten. Die Pädagogisierung „unterstellt die Defizienz, die Mangelhaftigkeit jeder menschlichen Existenz – gleichsam von der Wiege bis zur Bahre –, ohne dafür den Menschen selbst zum Maßstab zu machen (...); der Maßstab für die Defizienz ist vielmehr einerseits das Bedürfnis nach Intervention, ...“<sup>359</sup>

Die Einrichtung verschiedenster sozialpädagogischer Institutionen ist also keine Folge objektiver Bedürfnisse und Notlagen der Klientel, sondern entsteht durch das Bedürfnis der Profession selbst, ihre Dienste einzurichten und auszuweiten. Dabei handelt es sich nicht um ein individuelles subjektives Bedürfnis oder die Motivation des jeweils pädagogisch Tätigen, etwa ein „Helfersyndrom“, sondern um das Interesse einer Berufsgruppe insgesamt an Expansion, die sie erreicht hat, indem sie immer mehr Bereiche als problematisch und hilfebedürftig definiert.

Exemplarisch kann dies anhand einer Schrift des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit veranschaulicht werden:

„Belastend – so heißt es – sind besondere Situationen innerhalb der Normalität der Biographie, Übergänge zwischen Lebensphasen und -feldern, z. B. bei der

---

<sup>358</sup> Vgl. Gross, P.: Die Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft. Soziale Befreiung oder Sozialherrschaft, Opladen 1983, S. 110ff

<sup>359</sup> Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, a.a.O., S. 38

Geburt eines Kindes, beim Übergang des Kindes aus der Familie in den Kindergarten, aus dem Kindergarten in die Schule, in die Arbeit usw. Belastend sind zum anderen besondere unvorhergesehene Veränderungen im Lebensfeld (z.B. Arbeitslosigkeit, Scheidung, Überschuldung); belastend sind schließlich Ereignisse, die traditionellerweise als Schicksalsschläge definiert werden wie Krankheit oder Tod.“<sup>360</sup>

Im Zentrum dieser kurzen Darstellung einer im Grunde „normalen“ Biografie stehen Belastungen in den unterschiedlichsten Lebenslagen. Diese Sichtweise ist grundlegend für die Legitimation pädagogischer Einrichtungen: Das gesamte Leben wird als eine Aneinanderreihung problematischer Situationen aufgefasst. Erst wenn es gelingt, möglichst viele Lebenssituationen als belastend zu definieren, können psychosoziale Institutionen ihr Angebot rechtfertigen und Hilfe für die Bewältigung der jeweiligen Belastungen als sinnvoll und notwendig darstellen.

Wenn pädagogische Einrichtungen von „Arbeit“ in den verschiedensten Formen sprechen, ist damit immer zugleich auch eine professionell durchgeführte Arbeit gemeint, ein äußerst weit gefasster Bereich an Aufgaben, der von bezahlten Experten übernommen werden muss. In diesem Kontext ist Pädagogisierung die erfolgreiche Suche nach immer neuen oder zumindest bisher verborgen gebliebenen Bedürfnissen und Problemgruppen, nach neuen Einsatzgebieten und Zuständigkeiten; hierbei sind Parallelen zur Wirtschaft und deren Werbung unverkennbar, wo es um die Gewinnung neuer Käufergruppen, Absatzmärkte, neuer Interessenten für neue Produkte geht: „So werden immer neue Bedürftigkeiten definiert und behauptet. Entdeckt werden zum Beispiel die Alten, die Familien, die Touristen, die Menschen an ihrem Feierabend.“<sup>361</sup>

Grundlegend für die Rechtfertigung und den Ausbau sozialpädagogischer Einrichtungen sind die Behauptung der unterschiedlichsten Defizite, Mängel und Bedürfnisse und – ganz im Sinne einer Profession – das Angebot von Lösungen:

---

<sup>360</sup> Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn 1990, S. 85

<sup>361</sup> Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, a.a.O., S. 55

„Es ist eine allgemein beliebte, in der Pädagogik aber seit altersher angewandte und grundlegende Technik, mit Greuermeldungen über den Zustand der Welt, der Jugend und der Kinder einen Handlungsbedarf zu erzeugen, den sie dann – alle anderen sind ja vor Schrecken wie gelähmt – gern befriedigt. Und wenn kein Handlungsbedarf, dann werden ungeahnte Wissenslücken aufgerissen, eine nach der anderen und eine immer größer als die vorige, die man sich dann gern schnell und vielleicht auch beschämt füllen läßt.“<sup>362</sup>

Was Katharina Rutschky hier aus historischer Perspektive für Kinder und Jugendliche beschreibt, lässt sich auf sämtliche gesellschaftliche Bereiche beziehen: Das Problematisieren und die damit verbundene oder zumindest unterstellte Hilfsbedürftigkeit des Menschen sind unabdingbare Voraussetzungen für die Rechtfertigung und die Aufgabenbeschreibung pädagogischer Einrichtungen. Außerschulische Pädagogik hat den Anspruch und das Ziel, Menschen zu einem selbstbestimmten Leben zu verhelfen. Um eine plausible Begründung für pädagogische Veranstaltungen der verschiedensten Art zu haben, muss allerdings davon ausgegangen werden, dass dieses Ziel nicht von selbst, sondern nur mit professioneller Unterstützung erreicht werden kann.

Diese Zielerreichung ist allerdings nicht beziehungsweise kaum überprüfbar. Während es bei der Schulpädagogik vor allem um Unterricht und Wissensvermittlung geht und die Erfolge mit Tests zu überprüfen sind, sind die Erfolge von Sozialpädagogik nicht objektivier-, sondern lediglich von den Professionellen oder der Klientel beurteilbar. Im Zentrum psychosozialer Angebote stehen individuelle und zwischenmenschliche Konflikte, die mit Hilfe von Kommunikation bearbeitet werden sollen; es ist daher notwendig, sowohl Probleme zu definieren als auch professionell angeleitete Kommunikation als Lösung für diese Probleme anzubieten. Inhalt dieser Kommunikation sind unter anderem das Gefühlsleben des jeweiligen Klienten und seine Beziehungen zu anderen Menschen, wofür sich Pädagogik (neben der Psychologie) für zuständig erklärt.

---

<sup>362</sup> Rutschky, K.: Das Milchmädchen rechnet. Über den Pessimismus als pädagogische Triebkraft, In: Baacke, D., A. Frank, J. Freese, F. Nonne (Hrsg.): Am Ende postmodern? Next wave in der Pädagogik, Weinheim und München 1985, S. 83-95, S. 85

Kommunikation hat unter zwei Aspekten einen zentralen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit: Zum einen geht es um die Herstellung von Kommunikationsfähigkeit bei der Klientel. Hier gilt dasselbe wie bei anderen sozialpädagogischen Zielsetzungen; um professionelle Angebote rechtfertigen zu können, muss davon ausgegangen werden, dass ohne sie die alltägliche Kommunikation unbefriedigend verlaufen würde, dass die Klientel ohne professionelle Anleitung nicht oder nicht ausreichend kommunikationsfähig ist. Zum anderen ist Kommunikation auch das „Werkzeug“ des Pädagogen. Die Profession ist daran interessiert, möglichst viele Bereiche des Lebens zu problematisieren und damit auch zum Gegenstand von Kommunikation zu machen: „Die Pädagogisierung duldet nur solche Erfahrungen, die sie als kommunikativ verwertbare definiert hat – ob in pädagogischen Feldern oder in therapeutischen Situationen.“<sup>363</sup>

Die Diskursivierung, die Ausweitung der zu kommunizierenden und zu verhandelnden Lebensbereiche, ist prinzipiell nicht zu begrenzen; das Interesse der Profession an einer weitestgehenden Problematisierung geht einher mit dem Interesse an einer möglichst breit gefassten Diskursivierung des individuellen und sozialen Lebens. Verbunden ist hiermit zugleich eine Psychologisierung von Sachverhalten. Für pädagogische Einrichtungen können nur solche Zusammenhänge relevant und interessant sein, die sich thematisieren lassen und das Innen- und Zusammenleben der beteiligten Menschen betreffen, wobei es nicht um spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten geht, sondern um den Umgang der unmittelbar Betroffenen miteinander:

„Das Hauptinteresse der Pädagogisierung ist nicht die Aufklärung von Sachverhalten und somit das Bemühen, hinter deren „Wahrheit“ zu kommen, sondern die menschliche Beziehungsdimension zu manipulieren. Das erklärt die Verbreitung psychologischer und kommunikativ orientierter Konzepte. Das oberste Ziel einer pädagogischen Ausbildung scheint geworden zu sein herauszufinden, nach welchen Regeln mit der Klientel umgegangen werden soll, wobei weitgehend gleichgültig geworden ist, was man ihr substantiell zu sagen hat. Es gibt inzwischen pädagogische Studiengänge – zum Beispiel im Bereich des Diplomstudiums –, in denen die Absolventen kaum etwas lernen,

---

<sup>363</sup> Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, a.a.O., S. 49

was für andere Menschen nützlich sein könnte, aber immerhin lernen sie, andere kommunikativ zu manipulieren, sie lernen zum Beispiel „Beraten“, ohne selbst über nennenswerte Erfahrungen oder sachdienliche Kenntnisse zu verfügen.“<sup>364</sup>

Das Selbstverständnis professioneller Pädagogik als „Verständigungsarbeit“, der Anspruch, die Klientel dabei zu unterstützen, sich authentisch über Gefühle, Beziehungen und Lebensziele auszutauschen, die Aufforderung und Erwartung zu verbalisieren, ist so betrachtet eine Problematisierung und Diskursivierung aller Bereiche des menschlichen Zusammenlebens. Sie dient in erster Linie dem Berufsstand der Pädagogen und gerät – bedingt durch die Reduzierung auf die psychologische und zwischenmenschliche Ebene – sogar unter Manipulationsverdacht.

Die Psychologisierung professioneller Pädagogik ist zugleich eine Ursache des Aufstiegs der Profession insgesamt. Dies zeigt sich vor allem in der Übernahme von aus der Psychologie stammenden Arbeitsansätzen und Methoden. Dadurch rückt der Berufsstand in die Nähe der prestigeträchtigeren therapeutischen Professionen, wobei die Grenzen zwischen ihnen immer fließender werden. In diesem Kontext erfahren Sozialarbeit und -pädagogik eine Aufwertung ihres Images. Pädagogik ist nicht mehr nur für Heranwachsende und „problematische“ Kreise der Bevölkerung zuständig, sondern auch für psychische Schwierigkeiten aller Schichten der Gesellschaft. Die Psychologisierung pädagogischer Arbeit „kann als der Versuch einer klinisch-technischen Professionalisierung betrachtet werden, durch die man hofft, am Nimbus der Therapeuten partizipieren zu können.“<sup>365</sup>

Jenseits aller Abgrenzungs- und Aufstiegsstrategien der einzelnen Berufsgruppen besteht für professionelle Pädagogik und Psychologie allerdings ein gemeinsames Interesse daran, tendenziell alle Menschen als hilfebedürftig zu betrachten:

„Psychologisierung ist mit Pädagogisierung und/oder Therapeutisierung intrinsisch verbunden, da sie die Objekte ihrer Bemühungen – Kinder,

---

<sup>364</sup> Ebd., S. 49

<sup>365</sup> Schiedeck, J., T. Schäfer: Therapie – eine Pädagogik höherer Ordnung. Zur wachsenden Bedeutung therapeutischer Techniken und Betrachtungsweisen in pädagogischen Kontexten, In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 14. Jahrgang 1990, Heft 54/55, S. 27-45, S. 40

Jugendliche, aber auch Erwachsene und alte Menschen – als konstitutiv defizitär behandelt, entweder hinsichtlich ihres Könnens, Wissens und Lernens (...), also insofern als Menschen *Pädagogisierung* und *professionelle* Hilfe brauchen, oder aber hinsichtlich ihres Fühlens, Wahrnehmens und Verarbeitens, also letztlich als *Therapeutisierung*.“<sup>366</sup>

### 3.2.3. Pädagogischer Pessimismus und Expertenherrschaft

Die Definitionsmacht der pädagogischen Profession, soziale und individuelle Lebenslagen als Probleme zu interpretieren und hierfür Hilfe und Lösungen anzubieten, basiert auf einer pessimistischen Grundhaltung. Um pädagogische Arbeit legitimieren zu können, ist es notwendig, pessimistische Prognosen zu erstellen; diese beziehen sich auf diejenigen Bereiche, die (noch) keinem pädagogischen Einfluss unterstehen und rechtfertigen professionelle Eingriffe<sup>367</sup>. Der Pessimismus als Merkmal einer spezifisch pädagogischen Berufsideologie unterliegt einem historischen Wandel. Die jeweiligen Katastrophen und Gefahren, vor denen gewarnt wird, sind dabei unterschiedlichster Art:

„... Jugendverderben durch Selbstbefleckung; zu viel Lektüre; falsche Lektüre; gar keine Lektüre; Haltungsschäden; enge Hosen; Rock`n Roll; Comics; Kino; Fernsehen; Reklame; Dienstboten; Wiegen; Daumenlutschen; Alkohol & Nikotin; Verhaltensstörungen; Schulangst; sexueller Mißbrauch; sexuelle Repression; Rechtsradikalismus... Die Liste ist endlos; jede Zeit, jede Saison hat ihre Lieblingskatastrophen, mit denen Pädagogen sich und andere auf Trab halten.“<sup>368</sup>

---

<sup>366</sup> Reichenbach, R.: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns, In: Reichenbach, R., F. Oser (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose, Weinheim und München 2002, S. 7-11, S. 10; im Orig. kursiv

<sup>367</sup> Hierbei sind Parallelen zum Bereich der medizinischen Versorgung und den Interessen der Pharmaindustrie zu erkennen: Es geht darum, Probleme, Krankheiten und Defizite zu „erfinden“, um anschließend – sei es mit pädagogischen Interventionen oder mit Medikamenten – professionell Abhilfe zu schaffen. S. hierzu: Blech, J.: Die Krankheitserfinder, Frankfurt a.M. 2004

<sup>368</sup> Rutschky, K.: Das Milchmädchen rechnet. Über den Pessimismus als pädagogische Triebkraft, a.a.O., S. 87

In den letzten Jahren wurde in der pädagogischen Diskussion in Bezug auf Kinder und Jugendliche unter anderem vor Werteverlust, Orientierungslosigkeit, der Gefahr durch Sekten, Okkultismus, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit, Medienkonsum, Computerspielen, Internet, Pornographie, Drogenmissbrauch, sinkenden Schulleistungen, Essstörungen, Alkoholkonsum und sexueller Verwahrlosung gewarnt.

Im Spektrum der gegenwärtigen professionellen Arbeit zeigt sich der pädagogische Pessimismus am deutlichsten in den präventiven Angeboten; hier stehen potenzielle Gefahren und deren Vermeidung im Mittelpunkt. Diese Angebote ergeben nur dann einen Sinn, wenn davon ausgegangen wird, dass ohne Prävention spätere problematische Lebenssituationen wahrscheinlich sind. Prävention basiert auf einer Anschauung, die den „Menschen als Risiko“<sup>369</sup> betrachtet: Es wird vor später eventuell eintretenden Risiken – Opfer sexuellen Missbrauchs zu werden, unter Drogensucht zu leiden, Gewalt auszuüben – gewarnt und zugleich die passende Methode zur Vermeidung und Abwehr dieser Gefahren bereitgestellt. Gerade weil es sich in der präventiven Arbeit um die Vorbeugung von hypothetischen Gefahren handelt, ermöglicht Prävention eine fast grenzenlose Ausdehnung von Pädagogik. Nicht nur bereits Betroffene werden zu Adressaten pädagogischer Bemühungen gemacht, sondern alle potenziell Gefährdeten. Dazu gehört dann jedes Kind und jeder Jugendliche – zumindest kann das Gegenteil nicht bewiesen werden.

Pädagogischer Pessimismus bedeutet im Bereich der Prävention, der heranwachsenden Klientel eine wenn schon nicht katastrophale, dann doch zumindest schwierige Zukunft vorauszusagen. Zugleich beinhaltet der Pessimismus ein Misstrauen in die Fähigkeiten der Menschen, ihr Leben ohne pädagogische Unterstützung bewältigen zu können. Pessimismus bedeutet hierbei nicht eine individuell pessimistische Grundhaltung einzelner Pädagogen, sondern eine Sicht der Welt, die die Profession insgesamt benötigt, um sich als unentbehrlich darzustellen und ihre Angebote zu legitimieren: „Der

---

<sup>369</sup> Vgl. Wambach, M. M. (Hrsg.): Der Mensch als Risiko, Frankfurt a. M. 1983



Pessimismus ist, weit entfernt von einer Berufsstörung, vielmehr eine unabdingbare Voraussetzung für den Beruf des Erziehers.“<sup>370</sup>

Nicht nur im Bereich der präventiven Arbeit, sondern in allen sozialpädagogischen Aufgabenbereichen hat Pädagogik das Ziel, Selbstbestimmung, Mündigkeit und die Fähigkeit zur Lebensbewältigung zu fördern. In einer gesellschaftlichen Situation, in der so viele Menschen wie nie zuvor hauptberuflich mit „Erziehung“ befasst sind, droht allerdings, dass sich dieses Ziel ins Gegenteil verkehrt. Denn Pädagogik muss eigenlegitimatorisch permanente Hilfsbedürftigkeit unterstellen. Zudem geht mit dem quantitativen Wachstum des pädagogischen Arbeitsmarktes eine enorme Zunahme von Experten einher, die ihre Autorität und ihre Kompetenz auf wissenschaftliche oder zumindest an Wissenschaft orientierte Ausbildungen stützen können. Im Gegensatz zu Experten aus dem technischen Bereich handelt es sich hierbei jedoch um Fachkräfte, die aufgrund der umfassenden Zuständigkeit von Pädagogik eine Kompetenz für alle Bereiche des Lebens beanspruchen, also für das, was jeder selbst im Alltag erlebt. Dieser wird allerdings nicht aus der alltäglichen Sicht der betroffenen und handelnden Personen betrachtet, sondern aus einer professionellen Perspektive, mit der der pädagogische Laie nicht unbedingt vertraut ist. Das Eindringen professioneller Pädagogik in das alltägliche Leben lässt sich unter einer machttheoretischen Perspektive als Kontrolle interpretieren:

„Psychologisierung und Pädagogisierung von Alltags- und Lebenswelten – oder andersherum: der Zugriff auf „profane“ Lebensäußerungen und Lebensvollzüge mit dem Ziel ihrer expertengesteuerten Kontrolle – ist uns als Schreckgespenst an die Wand gemalt. Der psychosoziale Blockwart scheint keine Fiktion mehr zu sein, sondern zumindest unausgewiesenes Ziel von Professionalisierungsbestrebungen derjenigen, die den Menschen das vermeintliche Heil bringen wollen... Waren sie vormals berufen, den Menschen hilfreich zu dienen, erwarten sie nun, sozialwissenschaftlich gestärkt, daß die Menschen ihren Angeboten zu Diensten sein sollen.“<sup>371</sup>

---

<sup>370</sup> Ebd., S. 95

<sup>371</sup> Franzkowiak, P., E. Wenzel: In Zukunft Gesundheit? Notizen zum einseitigen Liebeswerben der „neuen Prävention“ um Sozialarbeit und Sozialpädagogik, In: Böllert, K., H.-U. Otto (Hrsg.): Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft, Bielefeld 1989, S. 113-128, S. 126

Die Suche nach neuen Aufgabenbereichen erscheint in diesem Kontext als Okkupation und Kontrolle zuvor noch unbearbeiteter Lebensbereiche und Gruppen von Menschen. Was ursprünglich als Hilfe, Unterstützung, Begleitung gedacht war und sich auch so legitimiert, verkehrt sich in Entmündigung: „Wie man seinerzeit von der „Dialektik der Aufklärung“ sprach, so müßte man heute von der Dialektik der Ratsuche sprechen. In Pädagogik, Therapie und Beratung wollte sich der Mensch von den Zufällen, Leiden und vermeidbaren Unwägbarkeiten freimachen. Aber diese ursprünglich vernünftige Erwägung gibt ihre Vernunft preis, löst sich aus ihrem Rahmen, schlägt um in Unvernunft und mißrät zur sozialen Diktatur.“<sup>372</sup>

Das Entstehen einer großen Anzahl von Experten kann als Erfolg der Profession erklärt werden. Zugleich kann die Existenz dieser Expertengruppe allerdings auch die wachsende Nachfrage nach pädagogischer Unterstützung erklären. Schon das bloße Angebot der unterschiedlichsten sozialpädagogischen Einrichtungen weckt in der (potenziellen) Klientel die Hoffnung auf eine Verbesserung der Lebenssituation durch professionelle Betreuung. Zudem werden die alltäglichen Erfahrungen und Handlungen durch das Vorhandensein von Experten und deren Wissen wenn nicht entwertet, so doch zumindest von der Profession beständig problematisiert und als veränderungsbedürftig definiert. So betrachtet würden der pädagogische Pessimismus und die verschiedenen Hilfsangebote nicht zu einer selbstbestimmten Lebensbewältigung beitragen. Im Gegenteil, ein permanentes Problematisieren und die Unterstellung von Hilfsbedürftigkeit, ein „pädagogischer Imperialismus“<sup>373</sup>, hätte eher Verunsicherung und das Gefühl der Überforderung und Unzulänglichkeit zur Folge, weil man befürchtet, den Maßstäben der Experten nicht zu genügen. Hierdurch wiederum gelingt es Pädagogik, sich ihre eigene Klientel und deren Bedürfnis nach Unterstützung und Rat immer wieder neu zu schaffen.

Die Überlegungen, Pädagogisierung aus machttheoretischer Perspektive zu erklären – der Bezug auf Elemente der Soziologie Bourdieus, die erfolgreiche

---

<sup>372</sup> Kupffer, H.: Erziehung – Angriff auf die Freiheit, a.a.O., S. 61

<sup>373</sup> Ebd., S. 38

Professionalisierung pädagogischer Berufe, die Problematisierung zahlreicher Bereiche des Lebens und der pädagogische Pessimismus – werden in den folgenden Kapiteln an Beispielen aus verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern veranschaulicht. Es handelt sich hierbei um den Bereich der Familienbildung und die expandierende Zuständigkeit von Sexualpädagogik.

### **3.3. Familienbildung**

Dass die Pädagogisierung der Gesellschaft nicht unbedingt Folge einer gestiegenen Nachfrage ist, sondern auch – und zugleich – als erfolgreiche Expansionsstrategie der Profession erklärt werden kann, soll im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels aus der pädagogischen Praxis veranschaulicht werden. Es handelt sich hierbei um den Bereich der Familienbildung; dieses Arbeitsfeld eignet sich für die Darstellung einer machtheoretischen Sichtweise von Pädagogisierungsprozessen, weil es einige charakteristische Merkmale der Expansion professioneller sozialer Dienste aufweist:

- die präventive Orientierung von Pädagogik
- die Zuständigkeit für das „normale Leben“, in diesem Falle das Familienleben
- die Annahme einer umfassenden Beratungs- und Hilfsbedürftigkeit
- die Problematisierung und Diskursivierung tendenziell aller Lebensbereiche
- die Betonung der Bedeutung von Kommunikation
- und schließlich die Expansion durch den Einschluss neuer Bevölkerungsgruppen in die Klientel

Im Mittelpunkt der Darstellung stehen der historische Wandel und die erweiterte Zuständigkeit von Familienbildung, die Begründung ihrer Notwendigkeit und schließlich verschiedene Strategien, eine neue Klientel für familienbildnerische Angebote zu gewinnen.

#### **3.3.1. Aufgaben und Zuständigkeiten von Familienbildung**

Familienbildung findet sich in den verschiedensten Einrichtungen wie Volkshochschulen, Familienbildungsstätten, Elternschulen, Mütterberatungsstellen und diversen anderen Einrichtungen staatlicher oder freier Trägerschaft.

Im Gegensatz zu pädagogischen Maßnahmen, die sich mit Familien in krisenhaften Situationen befassen (z.B. sozialpädagogische Familienhilfe), verstehen sich familienbildnerische Angebote in erster Linie als präventiv. Es geht hierbei also nicht um eine klassische Aufgabe der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, von Zerrüttung bzw. Armut bedrohten Familien

zu helfen oder Kinder vor Verwahrlosung, Misshandlung oder sexuellem Missbrauch zu schützen.

Jenseits dieser traditionellen Zuständigkeiten stellt sich Familienbildung gegenwärtig die Aufgabe, eine Anlaufstelle für letztendlich alle Familien in allen Phasen des Familienlebens zu sein:

„Die Familienbildung ist der Bereich der Weiterbildung, der Kompetenzen vermittelt für das private Alltagsleben in seinen vielfältigen sozialen, familiären und haushaltlichen Formen. Familienbildung bezieht sich dabei thematisch in besonderer Weise auf Fragen, die sich aus dem Zusammenleben von Menschen ergeben – von Erwachsenen und Kindern, Frauen und Männern, Jungen und Alten, Behinderten, Gesunden und Kranken – und den daraus erwachsenen Tätigkeiten, Beziehungen, Verantwortlichkeiten.“<sup>374</sup>

Historisch hat Familienbildung ihre Wurzeln in Mütterschulen und der Mädchen- und Frauenbildung; hier wurden vor dem Hintergrund eines traditionellen Rollenverständnisses Mädchen und Frauen in Fragen der Haushaltsführung und Kinderpflege und -erziehung unterrichtet: „Die Mütterschulen setzten Haushaltsführung und Heimgestaltung als Aufgabe der Existenzbedrohung und dem drohenden Zerfall von Familien entgegen. Stärkung der Leistungsfähigkeit und die Erziehung zur Familienfähigkeit sind Schlagworte der damaligen Praxis. Die Angebote wurden auf die Frau und Mutter konzentriert. Sie galt als Herzstück und Mittelpunkt der Familie und sollte durch vielerlei Hilfestellung das Klischee und Bild einer heilenden Familie retten.“<sup>375</sup>

Im historischen Wandel „Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung“<sup>376</sup> kommt zum Ausdruck, dass sich Familienbildung sowohl hinsichtlich ihrer Klientel als auch ihrer Inhalte inzwischen als professionalisiertes psychosoziales Arbeitsfeld begreift. Gegenwärtig ist Familienbildung explizit ein pädagogisches Angebot für alle

---

<sup>374</sup> Gilles-Bacciu, A.: Familienbildung. Angebotsstrukturen und Vernetzung mit anderen Diensten für Familien. Aus: Jugendamt der Stadt Köln (Hrsg.): Familienbildung heute. Prävention oder Luxus. Dokumentation einer Fachtagung in Köln vom Herbst 1994, Köln 1995, S. 23-27, S. 23

<sup>375</sup> Rollik, H.: Familienzentren im Wandel. Referat auf der Fachtagung Familienbildung in Sachsen. Tendenzen und Perspektiven, Chemnitz 2003

<sup>376</sup> Rupp, M., A. Smolka: „Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung“, In: Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft, 3/2007, S. 317-333

Familienmitglieder. Das zeigt sich schon in der Benennung der Arbeitsformen und Angebote wie zum Beispiel Mütterarbeit, Väterarbeit, Eltern-Kind-Arbeit. Hierbei handelt es sich nicht mehr nur um die Vermittlung der alltäglich anfallenden Aufgaben, sondern um deren professionell angeleitete Thematisierung und Reflexion. Auch haben sich die Inhalte gewandelt: Es geht nicht mehr um konkrete Fertigkeiten wie z.B. Säuglingspflege, sondern um die Vermittlung abstrakter Kompetenzen, die dazu beitragen sollen, das Familienleben zufriedenstellender zu gestalten. Familienbildung „organisiert Lernprozesse zu Lebenssituationen von Familien im weiteren Sinne – von Alltagsproblemen bis hin zu umfassenden Lebensfragen, von Beziehungsgestaltung zur sozialen, kommunikativen Kompetenz in Wechselwirkung mit anderen Bereichen gesellschaftlichen Lebens – und trägt hiermit zu einer Förderung von Schlüsselqualifikationen bei.“<sup>377</sup>

Im Mittelpunkt stehen also nicht mehr die konkreten Anforderungen der alltäglichen Haushaltsführung und Kindererziehung, sondern eine professionelle Unterstützung bei der Gestaltung des sozialen Miteinanders. Exemplarisch können die Intentionen von Familienbildung anhand des Buches und Kurses „Wir werden Familie“<sup>378</sup> dargestellt werden. Hier geht es um die Vorbereitung von Frauen und Männern auf ihre erste Elternschaft. Mit unterschiedlichen Methoden sollen hierbei zum einen die jeweiligen emotionalen Aspekte bei der Erwartung eines Kindes thematisiert werden. In Kurseinheiten zu Themen wie „Risiken und Chancen des Überganges zur Elternschaft“, „Umgang mit schlechten Gefühlen“ und „Umgang mit Belastungen“ werden die Kursteilnehmer aufgefordert, ihre Hoffnungen und Befürchtungen in Bezug auf die Gründung ihrer Familie zu reflektieren. Zum anderen geht es auch um eine Verbesserung der Kommunikation der werdenden Eltern untereinander: Bausteine des Kurses wie „Umgang mit Meinungsverschiedenheiten“, „Gute Gesprächsführung“ und Übungen wie „Sprecher-Regeln“ und „Zuhörer-Regeln“ sollen den Umgang des Paares miteinander optimieren. Anhand einer kurzen Darstellung der Intentionen

---

<sup>377</sup> LAG Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt; Positionspapier zur Gestaltung des § 11 (2) des Weiterbildungsgesetzes NRW, Nordrhein-Westfalen 2002

<sup>378</sup> Reichle, B.: Wir werden Familie. Ein Kurs zur Vorbereitung auf die erste Elternschaft, Weinheim und München 1999

dieses Kurses zur Vorbereitung auf die Elternschaft wird deutlich, dass hier zentrale Bestandteile von Pädagogisierung zum Tragen kommen: Es handelt sich um ein Angebot für alle werdenden Eltern, unabhängig davon, ob sie aktuell von einem akuten Problem (z.B. Partnerschaftskrisen, Krankheiten in der Schwangerschaft oder eine zu erwartende Behinderung des Kindes) betroffen sind. Zudem zeigt sich der präventive Charakter von Familienbildung: Noch vor der Geburt des ersten Kindes soll eine Vorbereitung auf die Elternschaft erreicht werden, wobei insbesondere psychische und kommunikative Aspekte im Mittelpunkt stehen. In Bezug auf das Familienleben sollen optimierende, präventive, korrektive und rehabilitative Maßnahmen ergriffen werden.<sup>379</sup>

### **3.3.2. Zur Legitimation von Familienbildung**

Familienbildung versteht sich als Reaktion auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen, denen Familien unterliegen; hierzu zählen u.a. gewandelte Familienstrukturen und eine daraus resultierende Familiendynamik, die gewachsene kulturelle Vielfalt, das eher gleichberechtigte Verhältnis von Erwachsenen und Kindern und geschlechtsspezifische Aspekte.<sup>380</sup> Sozialer Wandel und die gesellschaftliche Dynamik werden als Ausgangspunkt und Ursache für die inhaltliche Orientierung und Ausweitung familienbildnerischer Angebote betrachtet, in dieser Argumentation, die zugleich auch eine Legitimation ist, „hat sich die institutionelle Familienbildung als Antwort darauf herausgebildet und verändert.“<sup>381</sup>

Allgemein können Einrichtungen der Familienbildung „charakterisiert werden als Orte für die Möglichkeit des Erlangens von familienbezogenen Daseinskompetenzen“<sup>382</sup>. Schon die Existenz einer einzigen solchen Institution setzt voraus, dass viele Menschen ohne professionelle Anleitung oder

---

<sup>379</sup> Vgl. ebd., S. 17

<sup>380</sup> S. Rupp, M., A. Smolka: Von der Mütterschule..., a.a.O., S. 322ff

<sup>381</sup> Ebd., S. 321

<sup>382</sup> Sprey-Wessing, T., A. Krisam: Vereinbarkeit von Familie und Beruf: Beiträge zur institutionellen Familienbildung. Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildung, Stuttgart, Berlin, Köln 1997, S. 201

Unterstützung über diese „familienbezogenen Daseinskompetenzen“ nicht oder zumindest nicht in ausreichendem Maß verfügen. Was als Hilfestellung gedacht ist und angeboten wird, kann sich nur als sinnvoll erweisen und legitimieren, wenn der Klientel tendenziell die Fähigkeit abgesprochen wird, diese Kompetenzen ohne Unterstützung von Experten zu erwerben. Hier kommt exemplarisch ein pädagogischer Pessimismus zum Ausdruck, dem letztlich ein Bild des Menschen als ein permanent zu betreuendes und zu beratendes Wesen zugrunde liegt. Zugleich zeigt sich eine Grundlage für die Legitimation pädagogischer Einrichtungen: Es sollen Menschen die verschiedensten Kompetenzen nahegebracht werden, doch um die Angebote sinnvoll begründen zu können, müssen ihnen diese Kompetenzen abgesprochen werden. Damit verbunden ist eine, wenn auch nicht explizit ausgesprochene Abwertung ihres Alltagswissens; zwar wird in den verschiedensten Angeboten der Familienbildung nicht in erster Linie Faktenwissen vermittelt, sondern vielmehr die Reflexion der eigenen Gefühle und der Kommunikation mit anderen Menschen. Deren professionelle Anleitung wird jedoch als notwendig erachtet, um das Familienleben zufriedenstellend zu gestalten.

Grundlegend für die Legitimation familienbildnerischer Angebote ist die Unterstellung eines Mangels an Informationen, Eigenreflexion und kommunikativen Fähigkeiten:

„Zur Erreichung dieser Ziele brauchen die werdenden Eltern *Informationen*, um ihr Leben nach der Geburt ihres Kindes antizipieren zu können. Sie brauchen Informationen über *Belastungsfaktoren* und Anleitung zur Reflexion darüber, wie sie selbst Belastungen vermeiden oder gering halten können. Sie brauchen *Kommunikationsfertigkeiten* und *Techniken des konstruktiven Umgangs mit negativen Gefühlen*, um unglücklich ausgefallene Verteilungen zu einem guten Ende bringen zu können, und schließlich *Konfliktlösungstechniken* zur Verhandlung anderer, bestenfalls besserer Verteilungen.“<sup>383</sup>

Zwar ist nicht zu bestreiten, dass die Geburt eines Kindes neue Aufgaben und Herausforderungen impliziert. Statt allerdings den Menschen zuzutrauen, diese

---

<sup>383</sup> Reichle, B.: Wir werden Familie, a.a.O., S. 19



Aufgaben selbst oder durch Austausch und Hilfe in informellen Zusammenhängen zu bewältigen, wird in der Perspektive der pädagogischen Profession daraus die Notwendigkeit einer speziellen Unterstützung abgeleitet. Doch nicht nur die Vorbereitung auf die erste Elternschaft wird als Aufgabe von Familienbildung betrachtet; sie dehnt ihr Angebot letztlich auf alle Bereiche und Phasen des Lebens aus. So werden „Bildungsangebote, die den Phasen des Familienzyklus zu entsprechen suchen“<sup>384</sup> angemahnt, also eine permanente Begleitung von Familien durch professionelle Experten. Diese Forderung geht einher mit einer Erweiterung des Geltungsbereiches familienbildnerischer Angebote an alle Familien: „*Familienbildung für alle* sollte nicht länger dem Zufall überlassen bleiben.“<sup>385</sup>

Deutlich wird hier eine Sichtweise, die von den Interessen der Profession bestimmt ist: Eine Ausdehnung von Familienbildung auf alle Familien in allen Phasen des Familienlebens würde professionellen Pädagogen eine fast grenzenlose Erweiterung ihrer Aufgabengebiete sichern, wobei zugleich unterstellt werden muss, dass ein Bedarf an diesen Angeboten besteht, dass das Familienleben ohne pädagogische Unterstützung defizitär ist und dass professionelle Pädagogik in der Lage ist, die unterstellten Defizite zu kompensieren.

Die Tendenz von Pädagogik, sich ständig neue Einsatzgebiete zu verschaffen, zeigt sich im Bereich der pädagogischen Arbeit mit Familien am Beispiel der Ausbildung zur Fachkraft als „Elternberaterin“; hier soll ein spezialisiertes Angebot etabliert werden, das vor allem damit begründet wird, dass es einem Bedürfnis von Eltern entspricht, welches bisher von keiner psychosozialen Institution abgedeckt wird: „Die von uns ausgebildete Fachkraft „Elternberaterin“ bindet in einzigartiger Weise die Elemente Bildung und Beratung zu einer neuen Form der Unterstützung von Eltern zusammen. Gerade im Hinblick auf die besondere Chance von Familienzentren, Ansätze der Bildung und Beratung zu verschmelzen, füllt dieses Angebot die Lücke zwischen den vorhandenen Ansätzen aus.“<sup>386</sup>

---

<sup>384</sup> Sprey-Wessing, T., A. Krisam: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, a.a.O., S. 14

<sup>385</sup> Ebd., i. O. kursiv

<sup>386</sup> Rollik, H.: Familienzentren im Wandel. Referat auf der Fachtagung „Familienbildung in Sachsen. Tendenzen und Perspektiven“, Chemnitz 2003

Das zentrale Argument für die neu eingerichtete Ausbildung zur Elternberaterin ist die unterstellte „Lücke“ zwischen Bildung und Beratung der bisher bestehenden Angebote; diese liefert die Legitimation für die Ausbildung hochspezialisierter Fachkräfte und schafft zugleich neue professionelle Einsatzbereiche.

Die Intention, familienpädagogische Angebote über die Phase der Vorbereitung auf die Elternschaft und die ersten Jahre mit dem neuen Kind hinaus auszudehnen, kommt auch im Konzept der „Familienbegleitung“<sup>387</sup> zum Tragen. Unter dem programmatischen Titel „Eltern brauchen Unterstützung... von Anfang an“<sup>388</sup> soll dieses Konzept eine permanente Begleitung, Beratung und Unterstützung von Eltern etablieren.

Eine angestrebte allumfassende berufliche Begleitung von Familien wird in der Ausweitung familienbildnerischer Angebote auch auf interkulturelle Familien und ältere Menschen offensichtlich: „Ein konzeptioneller Schwerpunkt lag immer in der Arbeit mit jungen Familien. Heute arbeiten Familienbildungsstätten und -zentren auch multikulturell und generationsübergreifend, und der Aspekt einer Bildungsarbeit mit älteren Menschen gewinnt angesichts des demographischen Wandels mehr und mehr an Bedeutung...“<sup>389</sup>

Die Einbeziehung älterer Menschen in die Arbeit wird nicht mit einem höheren Problemdruck oder erhöhtem Konfliktpotenzial dieser Bevölkerungsgruppe begründet, sondern mit dem demografischen Wandel; die Argumentation bezieht sich also nicht auf größere Schwierigkeiten von älteren Paaren mit Kindern und einem damit verbundenen erhöhten Beratungsbedarf, sondern darauf, dass sich die Altersstruktur der Bevölkerung gewandelt hat und sich aufgrund des höheren Durchschnittsalters dort eine neue Gruppe finden lässt, die zu beraten ist.

Unter einem machttheoretischen Blickwinkel zeigt sich, dass es den verschiedenen Angeboten der Familienbildung gelungen ist, sich neue

---

<sup>387</sup> Vgl. Gesellschaft für Geburtsvorbereitung (Hrsg.): Eltern brauchen Unterstützung ... von Anfang an. Dokumentation der Tagung: Familienbegleitung – ein neues Kurskonzept für die Zeit der frühen Elternschaft. Düsseldorf 1999, S. 41

<sup>388</sup> Vgl. ebd.

<sup>389</sup> Rollik, H.: Familienzentren, a.a.O., S. 7

Aufgaben und Einsatzgebiete zu erobern; grundlegend hierfür ist die prinzipielle Unterstellung, Familien und Paare seien nicht in der Lage, die Anforderungen des Familienlebens ohne professionelle Hilfe eigenständig zu bewältigen. Diese Annahme liefert die Legitimation dafür, das familiäre Zusammenleben unter professioneller Anleitung zu thematisieren und zu problematisieren. Darüber hinaus verdeutlicht Familienbildung die generelle Tendenz von Pädagogik, sich neue Einsatzgebiete zu erschließen. Das Eindringen in das Familienleben, das zuvor eine Privatangelegenheit war, lässt sich – metaphorisch – als Okkupation interpretieren, als professionelle Besetzung einer vorher nicht pädagogisierten Lebenswelt.

### **3.3.3. Gewinnung neuer Adressatenkreise**

„*Familienbildung für alle*“<sup>390</sup> schließt nicht nur alle Phasen des Familienlebens, sondern Familien aller sozialer Schichten ein. Bei Veranstaltungen der Familienbildung handelt es sich um Angebote, die freiwillig in Anspruch genommen werden. Charakteristisch hierfür ist es deshalb auch, dass bildungsnahe Bevölkerungsschichten mit Interesse an pädagogischen und psychologischen Fragestellungen diese Dienstleistung in Anspruch nehmen: „Das Kind steht im Mittelpunkt familialer Aufmerksamkeit, und die Förderung seiner positiven Entwicklung liegt den meisten Eltern am Herzen. Sie sind, was pädagogisches und psychologisches Fachwissen in dieser Hinsicht anbelangt, nicht nur erstaunlich gut informiert, sondern verfügen auch über eine hohe Bereitschaft, sich zu professionalisieren, um in der Entwicklung ihres Kindes nichts unversucht zu lassen und damit den Erfordernissen der Elternschaft gerecht zu werden.“<sup>391</sup>

Neben diesen an Erziehung und Umgang mit ihren Kindern interessierten Eltern, aus denen sich der größte Teil der Klientel familienbildnerischer

---

<sup>390</sup> Sprey-Wessing, T., A. Krisam: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, a.a.O., S. 14; i. O. kursiv

<sup>391</sup> Hallwachs-Moussali, G.: Wandel von Kindheit und Erziehung, In: Hallwachs-Moussali, G., u.a.: Jetzt erst recht! Beruf und Familie für Frauen und Männer. Anregungen für die Bildungsarbeit, Bönen 1997, S. 89-113, S. 96f

Angebote rekrutiert, hat Familienbildung ein professionelles Interesse daran, auch andere, bildungsfernere Schichten mit ihren Angeboten zu erreichen. In diesem Kontext wird zumeist ein nicht ausreichendes Problembewusstsein dieser Schichten bemängelt: „Präventive Maßnahmen haben regelmäßig mit einem geringen *Problembewußtsein* der Zielgruppe zu kämpfen.“<sup>392</sup>

Dieser Mangel an Problembewusstsein verhindert ein Interesse an der Teilnahme an familienbildnerischen Angeboten; von daher ist es von existenzieller Bedeutung für pädagogische Einrichtungen, zunächst ein Problembewusstsein zu schaffen, denn nur so können sich Institutionen als sinnvoll erweisen, deren Aufgabe darin besteht, sämtliche Lebensbereiche zu thematisieren und zu problematisieren, sie also professionell kommunikativ zu bearbeiten. Da das Bedürfnis, sich beraten und begleiten zu lassen, allerdings nicht von der potenziellen Kundschaft geäußert wurde, muss ein Interesse der pädagogischen Einrichtungen unterstellt werden, die auf diese Weise ihr Angebot legitimieren und bestenfalls ausweiten können.

Hier wird deutlich, was gemeint ist, wenn Pierre Bourdieu die Akteure der Pädagogisierung als „missionarische Wohltäter“<sup>393</sup> beschreibt; es geht letztlich darum, eigene Vorstellungen und Verhaltensweisen – des Umgangs miteinander innerhalb der Familie und der Kindererziehung – zu allgemeiner Anerkennung zu verhelfen, darum, „den eigenen Lebensstil *exemplarisch vorzuleben und als Vorbild zu verkaufen*.“<sup>394</sup>

Neben der geringen Bereitschaft, Elternschaft an sich als problematisch zu empfinden, sind bei Schichten, die kaum Erfahrungen mit pädagogischen Einrichtungen haben, Unsicherheiten und Hemmschwellen Faktoren, die sie davon abhalten, Familienbildungsstätten in Anspruch zu nehmen. Um diese Hindernisse aus dem Weg zu räumen und auch bildungsferne Bevölkerungsgruppen für die Angebote der Familienbildung zu gewinnen, wird deshalb vorgeschlagen, dass die Bildungseinrichtungen sich auch räumlich auf diese potenzielle Kundschaft zu bewegen: „Um nun beispielsweise sozial Benachteiligte zu integrieren, müßte diese Struktur in

---

<sup>392</sup> Reichle, B.: Wir werden Familie, a.a.O., S. 30; i. O. kursiv

<sup>393</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 581

<sup>394</sup> Ebd.

eine Geh-Struktur verändert werden, d.h. die Einrichtungen müßten gezielt auf entsprechende Zielgruppen zugehen und sie in ihrer Lebenswelt abholen.“<sup>395</sup>

Die Absicht, mit Hilfe einer „Geh - Struktur“ auch bisher beratungs- und bildungsunwillige Bevölkerungskreise zu erreichen, korreliert höher mit den Interessen der professionellen Pädagogik als mit einem Bedürfnis dieser Schichten nach Unterstützung und Beratung. Die angestrebte Lebensweltorientierung von Familienbildung, das Aufsuchen von bisher nicht interessierten Teilen der Bevölkerung ist somit als eine Strategie zu verstehen, den Prozess der Pädagogisierung auf noch nicht erreichte Kreise auszudehnen und damit eine neue Klientel zu schaffen, wobei die Hemmschwelle und das unterstellte unterentwickelte Problembewusstsein die zentralen Begründungen sind. So wurde das Konzept der Familienbegleitung „aufgrund der Erfahrung entwickelt, daß nur wenige Eltern Gesprächsgruppen wahrnehmen. Es besteht eine große Hemmschwelle bzw. Abwehrhaltung in Bezug auf Angebote, die von den Eltern als pädagogisch oder psychologisch eingestuft werden.“<sup>396</sup>

Professionelle Pädagogik sieht sich mit dem Problem konfrontiert, dass zumindest bestimmte Bevölkerungskreise nicht ohne weiteres dazu bereit sind, sich an Gesprächsgruppen psychologischer oder pädagogischer Art zu beteiligen; dies ist nicht im Sinne einer Profession, die zum großen Teil davon lebt, tendenziell alle Lebensbereiche zu problematisieren und damit zum Gegenstand ihrer Bearbeitung zu machen. Daher ist es notwendig, alle Hemmungen und Unsicherheiten, die eine Teilnahme erschweren oder verhindern, möglichst aus dem Weg zu räumen und neue Gruppen zur Teilnahme an pädagogischen Veranstaltungen zu motivieren, was im pädagogischen Sprachgebrauch als „niedrigschwelliges Angebot“ oder auch „Lebensweltorientierung“ bezeichnet wird.

Wenn auf der einen Seite betont werden kann, welche Bedeutung pädagogische Einrichtungen für die jeweilige Klientel haben, so muss auf der anderen Seite auch davon ausgegangen werden, dass die Nachfrage der Klientel für die jeweilige Einrichtung von elementarer Bedeutung ist. Nur durch den Nachweis,

---

<sup>395</sup> Kaletta, B.: Wie können Familienbildungsstätten das Bild vom kompetenten Säugling und den intuitiv handelnden, sich selbst vertrauenden Eltern innovativ in ihre Arbeit miteinbeziehen?, Diplomarbeit, Köln 2000

<sup>396</sup> Gesellschaft für Geburtsvorbereitung: Eltern brauchen Unterstützung..., a.a.O., S. 41

dass ihre Dienste von möglichst vielen Menschen in Anspruch genommen werden, können psychosoziale Einrichtungen ihre Existenz rechtfertigen und bestenfalls sogar, durch den Verweis auf eine große Nachfrage und drängende soziale und psychische Schwierigkeiten, ihre Angebote und ihr Personal weiter ausbauen. Es liegt von daher im Interesse und in der Logik von Beratungsstellen, einen enormen Bedarf an Beratung zu behaupten oder sogar zu erzeugen: „Für die institutionelle Familienbildung wird, wie für andere Segmente des Erwachsenen- und Weiterbildungssystems, im Übergang zum nächsten Jahrtausend ein deutlich gesteigerter Bedarf an Unterstützung und Begleitung von Familien antizipiert. Vielfältige Bildungsangebote, die den Phasen des Familienzyklus zu entsprechen suchen, werden für komplexe und differenzierte Gesellschaften als wichtig erachtet; Familienbildung mit präventivem und situativ begleitendem Charakter wird deutlicher angemahnt...“<sup>397</sup>

Dieses Zitat offenbart eine Sichtweise, die die professionseigene Intention nach Ausbau von Institutionen der Familienbildung artikuliert; es entspricht dem Interesse der Träger und Angestellten dieser Einrichtungen, einen gesteigerten Bedarf nach Begleitung zu antizipieren und Familienbildung in den verschiedensten Varianten anzumahlen.

Die Absicht, neue, bisher nicht interessierte Klientel zu rekrutieren, „verpflichtet zu allen Anstrengungen, Frauen und Männer auch bildungsferner Schichten durch Angebote der Familienbildung zu erreichen.“<sup>398</sup>

Dieses Bestreben kommt auch in den Prospekten, Selbstdarstellungen und Broschüren verschiedenster Einrichtungen zum Ausdruck: Hier sollen vor allem Hemmschwellen und Skepsis auf Seiten der potenziell Interessierten beseitigt werden: „Im Programmheft ist es beispielsweise wichtig, den Angeboten für Väter und Kinder einen breiten Raum zuzugestehen und sie visuell hervorzuheben, um sie so aus ihrem Nischendasein herauszuholen. Väterarbeit erfordert außerdem eine gewisse Vorlaufzeit und sollte mehrmals hintereinander angeboten werden (...)“<sup>399</sup>

---

<sup>397</sup> Sprey-Wessing, T., A. Krisam: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, a.a.O., S. 14

<sup>398</sup> Gilles-Bacciu, A.: Familienbildung. Angebotsstrukturen..., a.a.O., S. 26f

<sup>399</sup> Kaletta, B.: Wie können Familienbildungsstätten das Bild..., a.a.O., S. 96

Typischerweise werden Angebote der Familienbildung von Frauen aus bildungsnahen Kreisen wahrgenommen: „Die Teilnehmerschaft an Eltern- und Familienbildung rekrutiert sich vor allem aus der Mittelschicht, und es sind vor allem Frauen, die aktiv teilnehmen (...)“<sup>400</sup>

Neben der Aufgabe, bildungsferne Schichten für sich zu gewinnen, sieht sich Familienbildung folglich vor die Aufgabe gestellt, auch Männer von der Notwendigkeit und dem Sinn zu überzeugen, diverse Kurse und Gesprächskreise in Anspruch zu nehmen. Dieser relativ neue Arbeitsbereich nennt sich „Väterarbeit“ und zielt auf eine Vorbereitung und dauerhafte Problematisierung und Reflexion nicht nur der werdenden Väter und denen von Kleinkindern ab, sondern letztlich auf eine ständige pädagogische Begleitung aller Väter. Was hier als „Nischendasein“ bezeichnet wird, ist ein (noch) nicht pädagogisierter Bereich, das „Herausholen“ aus diesem Nischendasein somit der Versuch, mehr und mehr (werdende) Väter zur Klientel familienbildnerischer Angebote zu machen.

Als ein Anknüpfungspunkt, um Männer beziehungsweise Väter dauerhaft für Angebote der Familienbildung zu gewinnen und sich dadurch langfristig eine Kundschaft zu sichern, bieten sich Kurse an, die auf die Geburt vorbereiten und dann bestenfalls – im Sinne der Profession – in einer weiteren Begleitung der Väter und der gesamten Familie münden: „Beste Voraussetzungen, auch Väter in die Kurse einzubeziehen, bestehen durch die erfolgreiche Teilnahme an einem Geburtsvorbereitungskurs für Paare. Der Familienbegleitungskurs kann dann die direkte Fortsetzung, eventuell für die ganze Gruppe sein.“<sup>401</sup>

Unter professionskritischen Aspekten können diese Tendenzen der Erweiterung und Einbeziehung neuer potenzieller Kunden als „pädagogischer Imperialismus“, Okkupation neuer Gebiete und Ausdehnung der professionellen Expertenherrschaft aufgefasst werden.

Das Postulieren von problematischen Defiziten und das damit gleichzeitig verbundene Versprechen, diese Mängel durch professionelle Intervention zu lösen, ist eine prinzipielle Argumentationsform von Pädagogik. Vor dem

---

<sup>400</sup> Minsel, B.: Stichwort: Familie und Bildung, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/2007, S. 299-316, S. 304

<sup>401</sup> Gesellschaft für Geburtsvorbereitung (Hrsg.): Eltern brauchen Unterstützung..., a.a.O., S. 41

Hintergrund knapper werdender öffentlicher Mittel und befürchteter Kürzungen verschärft sich der Druck auf die verschiedenen psychosozialen Institutionen. Daraus resultiert sowohl ein höherer Legitimationsbedarf als auch eine Konkurrenzstellung gegenüber anderen pädagogischen Einrichtungen. Es ist notwendig, die eigene Institution als extrem wichtig und unersetzbar darzustellen. Bezogen auf Einrichtungen der Familienbildung wird daher eine Strategie verfolgt, „unter den Anstrengungen einer genaueren Sozialraumorientierung, d.h. im Einzugsbereich der Einrichtung Nischen zu finden, die den Zentren gleichzeitig neue Ansätze und einen Wettbewerbsvorteil sichern.“<sup>402</sup>

Die Gewinnung neuer Bevölkerungskreise als Klientel von Familienbildung ist also nicht nur als Expansionsstrategie zu verstehen, sondern im Zusammenhang mit knapper werdenden öffentlichen Mitteln auch als eine Maßnahme, in Konkurrenz mit anderen Einrichtungen eventuelle Kürzungen zu vermeiden. Dabei ist es sinnvoll, sich als innovativen, bedeutenden und zukunftssträchtigen Arbeitsbereich darzustellen: „Gerade der finanzielle Druck auf die Träger erfordert unausweichlich die Erschließung neuer Zielgruppen, das Auffinden von Nischen sowie die Entwicklung tragfähiger Perspektiven.“<sup>403</sup>

---

<sup>402</sup> Rollik, H.: Familienzentren, a.a.O., S. 9

<sup>403</sup>Ebd., S. 10

<sup>403</sup> Ebd., S. 10



### 3.4. Sexualpädagogik

Seit im Jahre 1968 die Ständige Konferenz der Kultusminister die Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in der Schule<sup>404</sup> veröffentlichte, gehört Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip zum verbindlichen Erziehungsauftrag der Schule. In anderen pädagogischen Feldern wie beispielsweise der Offenen Jugendarbeit oder der Heimerziehung hingegen ist die pädagogische Bearbeitung sexueller Themen weitgehend dem Engagement einzelner Mitarbeiter überlassen.

Als wissenschaftlicher und praktischer Arbeitsbereich entwickelt sich Sexualpädagogik „seit einigen Jahren vom Randthema pädagogischer Hobbyisten zu einer wissenschaftlichen Disziplin und beruflichen Praxis, deren Bedeutung gesellschaftlich zunimmt.“<sup>405</sup>

Kennzeichen dieses erhöhten gesellschaftlichen Stellenwertes und der Etablierung von Sexualpädagogik ist vor allem die Einrichtung von öffentlich finanzierten Stellen für Sexualpädagogik; dadurch ist sie zu einem professionalisierten und spezialisierten pädagogischen Aufgabenbereich mit extra eingestellten Fachkräften geworden. Dieser Grad an Professionalisierung drückt sich weiterhin aus in der Existenz verschiedener Fach- und Berufsverbände wie Pro Familia, der Deutschen Gesellschaft für Geschlechtererziehung und vor allem der 1998 gegründeten Gesellschaft für Sexualpädagogik (GSP), deren erklärtes Ziel es ist, Sexualpädagogik in Bildung, Wissenschaft, Erziehung und Forschung zu fördern.<sup>406</sup>

Diese Interessensvertretung von Sexualpädagogen in Wissenschaft und Praxis beabsichtigt unter anderem, die sexualpädagogische Praxis in allen Erziehungsfeldern zu verankern, sexualpädagogische Ausbildung an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten zu institutionalisieren, die

---

<sup>404</sup> Vgl. hierzu und zu den Richtlinien der einzelnen Bundesländer: BZgA: Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung, Band 4 der Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Köln 1995

<sup>405</sup> Sielert, U., K. Valtl: Einleitung, In: Dies.: Sexualpädagogik lehren, Weinheim und Basel 2000, S. 7-10, S. 7

<sup>406</sup> Vgl. hierzu: Satzung der GSP, Köln 1998

Aus- und Fortbildung von Sexualpädagogen voranzutreiben und den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu intensivieren.<sup>407</sup>

Auf theoretischer Ebene lassen sich innerhalb der Sexualpädagogik drei verschiedene Richtungen unterscheiden; grundlegend für diese ist das jeweilige prinzipielle Verständnis von Sexualität<sup>408</sup>, aus dem sich dann die pädagogischen Ziele ableiten lassen:

- Die negative Sexualerziehung geht von einem eng gefassten und konservativen Bild von Sexualität aus, das im Kern durch Reproduktion gekennzeichnet ist. Erziehungsziel ist die Vorbereitung auf und Hinführung zu Ehe und Familie. Kindern wird – da sie noch keine Geschlechtsreife besitzen – keinerlei Sexualität zugestanden. Alle anderen Formen von Sexualität außerhalb der (heterosexuellen) Ehe werden als verwerflich und gefährlich betrachtet.
- Die scheinaffirmative Sexualpädagogik stellt die kognitiven Aspekte von Sexualität in den Mittelpunkt. Kindern und Jugendlichen sollen folglich vor allem biologische Fakten (Aufbau der Geschlechtsorgane, Schwangerschaft, Geburt etc.) vermittelt werden. Letztendlich zielt auch diese Richtung auf eine Hinführung zu Ehe und Familie ab, erweist sich aber hinsichtlich anderer Formen praktizierter Sexualität als wesentlich liberaler.
- Die emanzipatorische Sexualpädagogik schließlich bezieht sich auf ein weit gefasstes Verständnis von Sexualität. Solange sexuelle Handlungen keinem anderen Menschen Schaden zufügen, werden sie als gleichwertige Möglichkeiten des Lustempfindens betrachtet und prinzipiell bejaht. Standen allerdings zu Beginn der emanzipatorischen Sexualerziehung noch eine Glorifizierung von Sexualität und die Hoffnung im Mittelpunkt, durch befreite Sexualität eine humanere Gesellschaft zu erreichen, so werden innerhalb dieser Richtung in den letzten Jahren auch die sogenannten „dunklen Seiten“ von Sexualität – sexueller Missbrauch, sexuelle Belästigung, sexuelle Gewalt – stärker berücksichtigt.<sup>409</sup>

---

<sup>407</sup> S. ebd.

<sup>408</sup> Vgl. hierzu u.a.: Koch, F.: Sexuaufklärung in Deutschland gestern und heute, In: BZgA: Sexualpädagogische Konzepte, Band 9 der Reihe Forschung und Praxis der Sexuaufklärung und Familienplanung, Köln 1998

<sup>409</sup> Vgl. Valtl, K.: Essentials einer emanzipatorischen Sexualpädagogik, Pro Familia Magazin 5/97, S. 6-7

Was die gegenwärtige professionelle Sexualpädagogik betrifft, ist festzustellen, dass Konzepte der negativen Sexualerziehung keine nennenswerte Rolle mehr spielen. Es haben sich hier Ansätze durchgesetzt, die sich an einer emanzipatorischen Pädagogik orientieren und Kindern und Jugendlichen zu einem möglichst angstfreien und lustvollen Umgang mit Sexualität verhelfen wollen<sup>410</sup>:

„Sexualaufklärung für Jugendliche hat zum Ziel, Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu begleiten, insbesondere zur Gestaltung einer ganzheitlichen Identität beizutragen. Sexualität ist ein wesentlicher Teil der Persönlichkeitsentwicklung und der (...) Lebensweise. Wesentlich ist, Jugendliche zu befähigen, sich als sexuelle Wesen zu entwickeln, eigene Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken zu lernen, Sexualität als lustvoll zu erleben und in eigener Verantwortung als Frau oder Mann zu leben.“<sup>411</sup>

Neben den traditionellen Aufgaben von Sexualerziehung, Kindern und Jugendlichen den Aufbau und die Funktion von Geschlechtsorganen zu erklären, durch Informationen die Ausbreitung von sexuell übertragbaren Krankheiten und ungewollten Schwangerschaften zu verhindern, also präventiv tätig zu werden, werden hier im Zusammenhang mit einem umfassenden Begriff von Sexualität weitergehende Ziele angestrebt, die sich auch in zahlreichen sozialpädagogischen Konzepten finden lassen. Es geht um die Reflexion der eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche und um die Förderung der Fähigkeit, diese zu verbalisieren, sich darüber mit anderen auszutauschen, um dadurch zu einem zufriedenstellenden Umgang mit Sexualität zu gelangen.

Als spezialisierter und professionalisierter pädagogischer Bereich findet Sexualpädagogik „quer“ zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern statt; sexualpädagogische Projekte werden unter anderem in Kooperation mit Kindergarten und Hort, der Offenen Jugendarbeit, Schulen, Institutionen der

---

<sup>410</sup> Zu einer emanzipatorischen Sexualpädagogik, die die Pluralisierung von Lebens- und Liebesformen in der Risikogesellschaft zum Ausgangspunkt macht s. Timmermanns, S., E. Tui-der: Sexualpädagogik der Vielfalt, Weinheim und München 2008

<sup>411</sup> BZgA: Rahmenkonzepte Sexualaufklärung für Jugendliche, Köln 1997, S. 15

Jugendberufshilfe, der Heimerziehung und Einrichtungen für Menschen mit Behinderung angeboten.

Über diese „klassischen“ Zielgruppen sexualpädagogischer Angebote hinaus beabsichtigt die Profession eine Ausdehnung ihrer Zuständigkeiten und die Erschließung bisher nicht erreichter Adressatenkreise. Es sollen als neue Zielgruppen auch ältere Menschen und Mitarbeiter in Betrieben als Klientel gewonnen werden.

### **3.4.1. Sexualpädagogik mit älteren Menschen**

Unabhängig von der jeweiligen theoretischen Ausrichtung und der Frage, ob sie von spezialisierten Sexualpädagogen ausgeführt wird oder nicht, ist Sexualpädagogik traditionell ein pädagogisches Handlungsfeld, das sich mit Kindern und Jugendlichen befasst. Dies ist auch plausibel, weil junge Menschen am Beginn der Aufnahme sexueller Beziehungen stehen und Sexualpädagogik sie darauf vorbereiten will.

Im Zuge einer angestrebten Expansion des spezialisierten und professionalisierten Handlungsfeldes Sexualpädagogik soll diese Beschränkung auf Kinder und Jugendliche allerdings durchbrochen werden; sexualpädagogisch Tätige beabsichtigen, ihre Zuständigkeiten über die klassische Klientel hinaus auszudehnen: „Die Bedeutung und Brisanz lebenslanger sexueller Sozialisation, Sexualerziehung und Sexualberatung nehmen gegenwärtig ständig zu...“<sup>412</sup>

Im Interesse der Profession wird hier ein stets wachsender Bedarf an Sexualpädagogik allgemein diagnostiziert. Außerdem soll das, was ursprünglich als Vorbereitung junger Menschen gedacht war und praktiziert wurde, nun in Richtung einer lebenslang zuständigen Sexualpädagogik ausgeweitet werden. Um deren Notwendigkeit und Funktion zu legitimieren, muss unterstellt werden, dass der Umgang mit Sexualität als solcher schon einer professionellen Unterstützung bedarf und dass diese Unterstützung

---

<sup>412</sup> Informationsbroschüre der Gesellschaft für Sexualpädagogik

gegenwärtig immer dringlicher wird; eine lückenlose und lebenslange sexualpädagogische Begleitung wird immer unabkömmlicher.

Die Ambitionen, sexualpädagogische Angebote für ältere Menschen einzurichten, werden mit dem Verweis auf die Individualisierung von Lebenslagen und dem daraus entstehenden Zwang zur Lebensgestaltung begründet: „Individuelle Lebens-Projekte werden auch im Alter möglich. Auch der ältere Mensch, der Weiterentwicklung für sich bejaht, muss im fortgeschrittenen Alter neue Perspektiven für seine Zukunft erwerben und ein individuelles Lebensprojekt entwerfen. Im späten Leben werden neue Potentiale und Chancen der kreativen Lebensgestaltung sichtbar (...)“<sup>413</sup>

Vor diesem Hintergrund beabsichtigt professionelle Sexualpädagogik – im folgenden Zitat neben Wissenschaft und Kunst – Unterstützungsangebote hinsichtlich eines befriedigenden Sexuallebens für Senioren zu etablieren: „Die Menschen auch als älter werdende in Liebe und Sexualität herauszufordern und reflexiv zu begleiten, ist Aufgabe anregender, aufregender und stärkender Bildungsprozesse durch Wissenschaft, Kunst und eine reflexive Pädagogik.“<sup>414</sup>

Inhaltlich wird die Notwendigkeit, sexualpädagogische Angebote für ältere Menschen einzurichten zudem noch auf verschiedenen Ebenen begründet:

- durch die körperlichen Probleme älterer Menschen und damit zusammenhängenden sexuellen Schwierigkeiten;
- durch eine gesellschaftliche Situation, in der vor allem der Jugend Attraktivität und sexuelle Aktivität zugestanden wird, so dass das Klischee entsteht, ältere Menschen hätten keine sexuellen Bedürfnisse mehr;
- durch die Tatsache, dass die heute älteren Menschen in ihrer Jugend zumeist sexualfeindlich erzogen wurden, es also nicht gelernt haben, sexuelle Themen zu besprechen und Sexualität frei auszuleben;
- durch die Vermutung, dass in dieser Generation noch ein stärkerer Machtunterschied zwischen den Geschlechtern herrschte und sich Frauen zumeist den männlichen Bedürfnissen untergeordnet haben;

---

<sup>413</sup> Mahnke, E., U. Sielert: Zeitfluss und Augenblick – Liebe, Sexualität und Älterwerden, In: Timmermanns, S., E. Tuidor, U. Sielert (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken, Weinheim und München 2004, S. 179-197, S. 181

<sup>414</sup> Ebd., S. 181

- und schließlich damit, dass das Thema Alter und Sexualität einer gesellschaftlichen Tabuisierung unterliegt.

Insbesondere der letzte Punkt, die gesellschaftliche Tabuisierung von Alterssexualität, liefert einen Anknüpfungspunkt für pädagogische Maßnahmen. Hierbei sind Parallelen zur Medizin zu erkennen, die inzwischen die Wechseljahre der Frau als behandlungsbedürftig definiert hat und vor allem mit der Verabreichung von Hormonen Abhilfe schaffen will.

Im Gegensatz zur Medizin nähert sich die Pädagogik dem Thema allerdings mit der Absicht, das Tabu Alterssexualität zu durchbrechen, um dadurch älteren Menschen zu einer erfüllenden Sexualität zu verhelfen: „Mittlerweile darf darüber gesprochen werden, und das ist sicher ein Schritt in die richtige Richtung, weil es Licht ins Dunkel der sexuellen Bedürfnisse bringt und so etliche persönliche Hemmungen und Fehleinschätzungen ausschalten wird.“<sup>415</sup>

Die Zielsetzung, sexuelle Tabus durch Kommunikation aufzulösen und dadurch einen freieren und befriedigenderen Umgang mit Sexualität zu erreichen, die auch die emanzipatorische Sexualpädagogik verfolgt, soll nun in der Arbeit mit älteren Menschen ebenfalls erreicht werden. Gerade weil es sich bei dem Bereich Alterssexualität um ein tabuisiertes Thema handelt, bietet es sich vor allem für ein neues und auf Expansion bedachtes Arbeitsgebiet an: Bereiche, die einem Tabu unterliegen, lassen sich, wenn das Tabu erst mal gebrochen ist, ausgiebig thematisieren, und dies legitimiert wiederum weitere professionelle Interventionen.

Es geht also – wie in anderen sozialpädagogischen Bereichen auch – darum, einen Lebensbereich als problematisch zu definieren und durch dessen Thematisierung und professionelle Bearbeitung Besserung für die Klientel zu versprechen. Die Forderung „Mehr Gesprächsangebote schaffen“<sup>416</sup> bringt diese Intention der Profession auf den Punkt. Hier soll durch eine verstärkte Diskursivierung ein neues Einsatzgebiet für Pädagogen etabliert werden.

---

<sup>415</sup> Otto, P., U. Hauffe: „Anti-Aging“ – Rückwärts in die Zukunft. Über den Umgang mit Alter und Sexualität, In: BZgA, Forum Sexualaufklärung: Alter und Sexualität, Heft 1-2, Köln 2003, S. 3-6, S. 3

<sup>416</sup> Schulz-Zehden, B.: Das Sexualleben der älteren Frau – ein tabuisiertes Thema?, In BZgA, Forum Sexualaufklärung, a.a.O., S. 31-33, S. 33

Da es sich bei dem Thema Sexualität im Alter um einen tabuisierten Bereich handelt, empfiehlt es sich, den Einstieg in die pädagogische Arbeit sensibel zu gestalten, um überhaupt erst eine Bereitschaft zu erzeugen, das Thema auch professionell behandeln zu lassen und die neue potenzielle Klientel nicht abzuschrecken: „Ältere KlientInnen (...) sollten einfühlsam nach ihrer Sexualität befragt werden.“<sup>417</sup>

In der konkreten sexualpädagogischen Arbeit mit Senioren haben sich inzwischen bereits einige Angebote etabliert: mit Wechseljahr-Gruppen, Bewegungskursen, Gesprächskreisen, Telefonsprechstunden zu Liebe, Sexualität und Partnerschaft, Beratungsangebote für über 60-Jährige bis hin zu Fortbildungsangeboten und Fachkonferenzen zum Thema Sexualität in der zweiten Lebenshälfte sollen „sukzessive Dienstleistungsangebote für ältere Menschen aufgebaut“<sup>418</sup> und damit ein pädagogisches Einsatzgebiet eingerichtet werden. Die Dringlichkeit dieses neuen Arbeitsbereiches wird dabei als äußerst bedeutend erachtet, so dass der Eindruck entsteht, ohne die Inanspruchnahme sexualpädagogischer Angebote sei ein erfülltes und befriedigendes Sexualleben für ältere Menschen unerreichbar: „Einfühlsame Aufklärung ist zur Entwicklung von mehr sexueller Selbstbestimmung unabdingbar, um auch im Alter Sexualität lustvoll und befriedigend zu erleben.“<sup>419</sup>

Sexualpädagogische Angebote für Senioren müssen zu ihrer Legitimation zumindest latent unterstellen, ältere Menschen seien ohne professionelle Begleitung nicht dazu in der Lage, ein selbstbestimmtes Sexualleben zu führen. Als Profession mit dem Anspruch auf das „Definitionsmonopol für legitime pädagogische oder sexuelle Kompetenz“<sup>420</sup> beabsichtigt Sexualpädagogik, ihren Geltungsbereich durch die Behauptung einer (sexual)pädagogischen Unterversorgung von Senioren und die Unterstellung eines enormen Gesprächs- und Beratungsbedarfs älterer Menschen eine völlig neue Kundschaft für sich zu gewinnen.

---

<sup>417</sup> Thoß, E., R. Bolz: Sexualität und Älterwerden. In Arbeitsschwerpunkt der pro familia, In: BZgA, Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, Heft 1/2 2003, S. 25-28, S. 26

<sup>418</sup> Ebd., S. 25

<sup>419</sup> Schulz-Zehden, B.: Das Sexualleben älterer Frauen, In: BZgA, Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, Heft 1/2 2003, S. 31-33, S. 33

<sup>420</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 580

### **3.4.2. Betriebliche Sexualpädagogik**

Neben den Bemühungen, die Arbeit auf den Personenkreis der Senioren auszudehnen, zeigen sich die Expansionsbestrebungen professioneller Sexualpädagogik auch in der Absicht, in kommerziellen Betrieben einen neuen Arbeitsbereich zu etablieren. Begründet wird dies damit, dass eine Beschränkung auf die Kooperation mit pädagogischen Einrichtungen nicht genügt, es reicht nicht aus, „lediglich an Schulen oder im Freizeitbereich sexualpädagogische Veranstaltungen anzubieten. Vielmehr sollte das Angebot zum Beispiel auch für Auszubildende und Beschäftigte aus Unternehmen, Verbänden und Institutionen erweitert werden.“<sup>421</sup>

Bisher beschränkte sich die professionalisierte sexualpädagogische Arbeit in Institutionen auf die Multiplikatorenfortbildung der Mitarbeiter pädagogischer Einrichtungen zu sexualpädagogischen Methoden, Ansätzen und Themen, die dann wiederum in deren konkrete Arbeit mit der jeweiligen Klientel umgesetzt wurde; es ging also um Fortbildungen in Bezug auf die pädagogische Praxis.

Sexualpädagogik in Betrieben allerdings beabsichtigt, mit tendenziell allen arbeitenden Menschen (Beschäftigte aus Unternehmen, Verbänden etc.) sexualpädagogisch zu arbeiten; dies ergäbe einen riesigen neuen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich.

Im Bereich der jüngeren Mitarbeiter, die entweder Berufsanfänger sind oder sich noch in der Ausbildung befinden, soll Sexualpädagogik über die Schule hinaus ausgedehnt werden, der Übergang in den Beruf verlangt nach einer sexualpädagogischen Begleitung: „Der Eintritt in das Berufsleben ist für junge Erwachsene ein entscheidender Lebensabschnitt, der einhergeht mit teilweise veränderten sozialen Anforderungen. So sind neben den Anforderungen, die die Ausbildung an sie stellt, auch Lebens- und Familienplanung, Partnerschaft und Sexualität zentrale Themen. Hier setzt die Sexualpädagogik ein und bietet präventiv orientierte Konzepte an.“<sup>422</sup>

---

<sup>421</sup> Bundesverband Pro Familia, Rahmenkonzept Sexualpädagogik, Frankfurt a.M. 2000, S. 14

<sup>422</sup> Pro Familia Freiburg: Geschlechtsspezifische Sexualpädagogik in Betrieben und Berufsschulen, Freiburg 1997, S. 34



Die Intention von Sexualpädagogik, präventiv zu wirken, wird also weiterhin verfolgt. Da es sich bei dieser neuen Zielgruppe allerdings um junge Erwachsene handelt, die im Vergleich zur ursprünglichen Klientel, den Kindern und Jugendlichen, über mehr Kenntnisse und Erfahrungen im sexuellen Bereich verfügen, ist die Ausweitung der Zielgruppen von Sexualpädagogik zugleich mit einer Ausweitung bzw. veränderten Schwerpunktsetzung der relevanten Themen verbunden. Die klassischen Themen wie Körperaufklärung, Vermeidung sexuell übertragbarer Krankheiten und Schwangerschaften verlieren an Bedeutung:

„Im Selbstverständnis junger Erwachsener stehen Themen und Fragen, die sich auf Körper- und Sexualfunktionen beziehen, nicht mehr im Vordergrund. Stattdessen sind Beziehungsthemen, die sowohl die schönen als auch die schwierigen Seiten von Freundschaft und Liebe beleuchten, von großem Interesse.“<sup>423</sup>

Die Bandbreite der als für die Sexualpädagogik relevant erachteten Themen umfasst neben den Zielen der Erweiterung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen und einen „lustvollen Umgang mit Körperlichkeit, Erotik und Sexualität zu erreichen“<sup>424</sup>, auch die Bereiche Frauen und Männer im Betrieb, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, partnerschaftliches Verhalten am Arbeitsplatz und sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz.<sup>425</sup>

Insbesondere für den letztgenannten Bereich, die sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz, wird ein „großer Handlungsbedarf“<sup>426</sup> behauptet; hierbei handelt es sich – wie auch beim Thema Sexualität älterer Menschen – um einen Tabubereich, der sich zur weiteren Thematisierung und damit auch zu weiteren pädagogischen Interventionen eignet: „Jedoch können einmalige sexualpädagogische Veranstaltungen diesem Bedarf nur ansatzweise gerecht werden. Deshalb erscheint uns ein Angebot von Folgeveranstaltungen wichtig und notwendig.“<sup>427</sup>

---

<sup>423</sup> Ebd., S. 8

<sup>424</sup> Vgl. ebd., S. 5

<sup>425</sup> Vgl. hierzu: Pro Familia Freiburg: Vereinbarkeit von Familie und Beruf; Partnerschaftliches Handeln am Arbeitsplatz, Freiburg 1998, S. 6

<sup>426</sup> Pro Familia Freiburg: Geschlechtsspezifische Sexualpädagogik in Betrieben, a.a.O., S. 9

<sup>427</sup> Ebd.

Dabei ist das Durchbrechen des Tabus des sexuellen Missbrauchs am Arbeitsplatz und dessen Prävention beziehungsweise pädagogische Nachbehandlung durchaus einsichtig und bedeutend, weil es sich hier um Machtmissbrauch und Verstöße gegen die sexuelle Selbstbestimmung handelt, die für die Opfer mit Gefühlen der Abwertung, der Demütigung und des Ausgeliefertseins verbunden ist.

Doch nicht nur dieses skandalöse Thema wird sexualpädagogisch bearbeitet: Wie die breite Palette vom lustvollen Umgang mit dem Körper, das Verhältnis von Frauen und Männern am Arbeitsplatz bis hin zu partnerschaftlichem Verhalten zeigt, bemüht sich (Sexual-)Pädagogik um eine Thematisierung, Problematisierung und pädagogische Behandlung auch der „normalen“ Angelegenheiten des beruflichen Alltags. Wie es bereits der professionellen Pädagogik gelungen ist, die Zuständigkeit für das Alltägliche zu erlangen, wird hier der Versuch unternommen, auch die Arbeitswelt zu ihrem Einsatzgebiet werden zu lassen. Hierzu muss allerdings zunächst einmal die Existenz von problematischen Situationen und Schwierigkeiten und ein Bedarf an professioneller Unterstützung behauptet werden. Letztendlich muss unterstellt werden, dass bei der potenziellen Klientel – in diesem Falle alle Arbeitnehmer – Defizite hinsichtlich ihrer Fähigkeiten in Bezug auf den Umgang von Frau und Mann, der Familienplanung und des partnerschaftlichen Umgangs miteinander bestehen: „Die Ergebnisse des Modellprojektes zeigen bei den beschriebenen Zielgruppen erhebliche Defizite hinsichtlich Handlungs- und Bewältigungskompetenzen besonders in den Bereichen Familienplanung und sexuelle Gewalt.“<sup>428</sup>

Zugleich muss Sexualpädagogik an diesen behaupteten Defiziten ansetzen und Abhilfe versprechen: „Unser Hauptziel ist es, in unseren Seminaren durch Wissensvermittlung und Förderung der kommunikativen Kompetenz die Eigenverantwortung im Hinblick auf die persönliche Berufs- und Familienplanung zu stärken und das partnerschaftliche Verhalten zu verbessern.“<sup>429</sup>

---

<sup>428</sup> Pro Familia Freiburg: Geschlechtsspezifische Sexualpädagogik..., a.a.O., S. 3

<sup>429</sup> Pro Familia NRW: Partnerschaftlich Handeln, a.a.O., S. 3

Das Interesse der sexualpädagogischen Profession, ihre Expansion auch in die berufliche Welt hineinzutragen, das begriffen wird als eine „Herausforderung, die neues Terrain erschließen und eine neue Zielgruppe erreichen kann“<sup>430</sup>, droht allerdings – wie viele Innovationen – auf Ablehnung, Skepsis und Unverständnis zu stoßen. Von daher ist es naheliegend, die Bedeutung und die Erfolge von Sexualpädagogik hervorzuheben und dafür zu plädieren, Sexualpädagogik als festen und verbindlichen Bestandteil der Ausbildung und der Betriebe zu etablieren: „Unsere Erfahrungen belegen, daß es notwendig ist, in Betrieben und Berufsschulen die Sexualpädagogik zu integrieren. Dies würde zur Erweiterung sozialer Kompetenzen beitragen, Eigenverantwortung, Kreativität und Teamgeist stärken, was zu einer höheren Arbeitszufriedenheit führt.“<sup>431</sup>

Ein Berufsstand, der daran interessiert ist, „sowohl von Jugendlichen als auch von Erwachsenen eine regelmäßige Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Themen“<sup>432</sup> als unbedingt notwendig zu postulieren und hierfür zugleich seine professionellen Dienste anbietet, kann durch eine feste Verankerung von Sexualpädagogik in der Ausbildung von Berufsschülern profitieren.

Und auch um die erhoffte Ausweitung auf Projekte in profitorientiert arbeitenden Betrieben zu erreichen, ist Überzeugungsarbeit notwendig; dies bezieht sich sowohl auf die potenziellen Klienten, die arbeitenden Menschen in dem jeweiligen Betrieb oder der Einrichtung, als auch auf die erhofften Auftraggeber von sexualpädagogischer Arbeit, die Leitung der Unternehmen.

Um die Mitarbeit der Beschäftigten zu gewinnen, sie zur Teilnahme an den Veranstaltungen zu motivieren und deren Interesse zu wecken, sollten daher die zu besprechenden Themenbereiche als möglichst interessant und ihren Bedürfnissen entsprechend dargestellt werden: „Um mit dieser neuen Zielgruppe den bedürfnisorientierten Ansatz umzusetzen und um Mißverständnissen beziehungsweise Übermittlungsfehlern vorzubeugen, halten wir die Vorstellung der Themenübersicht und die anschließende gemeinsame

---

<sup>430</sup> Baldus, M.: Mit Laptop, Handy und Krawatte. Pro Familia goes Business, In: Pro Familia Magazin 3/99, S. 20-21, S. 21

<sup>431</sup> Pro Familia Freiburg: Geschlechtsspezifische Sexualpädagogik, a.a.O., S. 3

<sup>432</sup> Rahmenkonzept Pro Familia, a.a.O., S. 14

Besprechung mit den jungen Erwachsenen für unbedingt notwendig. Dadurch wird die Motivation erhöht, freiwillig an der Veranstaltung teilzunehmen.“<sup>433</sup>

Hier zeigt sich derselbe Zusammenhang wie in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern: Es geht darum, einen Lebensbereich zu problematisieren und die Bereitschaft zu wecken, ihn unter professioneller Anleitung zu thematisieren; eine unmotivierte Klientel, Desinteresse oder die Verweigerung an der Teilnahme an pädagogischen Veranstaltungen wären nicht im Sinne der Profession, man muss die eigene Arbeit, das eigene Angebot als für die potenziellen Nachfrager sinnvoll und notwendig darstellen: „Grundsätzlich ist jedoch zunächst Überzeugungsarbeit zu leisten, welchen Gewinn die Sexualpädagogik der Ausbildung bringen kann. Da dies einen für die Betriebe neuen Bereich darstellt, ist es notwendig, die Grundlagen zu erläutern und an Hand praktischer Beispiele die sexualpädagogische Arbeit zu verdeutlichen.“<sup>434</sup>

Um sexualpädagogische Projekte in kommerziellen Betrieben anbieten zu können, muss vor allem der erhoffte Nachfrager – die Eigentümer oder die Leitung der jeweiligen Einrichtung – von Sinn und Zweck sexualpädagogischer Veranstaltungen überzeugt werden.

Ging es bei der Expansion von Sexualpädagogik auf die Arbeit mit älteren Menschen darum, das Tabu Alterssexualität zu durchbrechen, sexuelle Erfahrungen und Wünsche älterer Menschen zu thematisieren, ihnen ein Recht auf Sexualität zuzugestehen, um ihnen dadurch zu einem befriedigenderen Sexualleben zu verhelfen, so ist diese Argumentation für profitorientierte Unternehmen nicht interessant. Deren Interesse liegt vielmehr in einem möglichst störungsfreien innerbetrieblichen Ablauf; es ist von daher wichtig, die Zielsetzungen und Effekte betrieblicher Sexualpädagogik diesen Interessen anzupassen und unterzuordnen, um überhaupt Aufträge im gewerblichen Bereich zu erhalten.

Folglich wird für sexualpädagogische Projekte in Betrieben damit geworben, dass diese zu einem verbesserten Betriebsklima und dadurch auch zu einem effizienteren Arbeitsablauf führen:

---

<sup>433</sup> Pro Familia Freiburg: Geschlechtsspezifische Sexualpädagogik..., a.a.O., S. 9

<sup>434</sup> Ebd., S. 6

„Konflikte im privaten Bereich beeinträchtigen die Leistungsfähigkeit der MitarbeiterInnen im Beruf. Die Folgen reichen von Fehlzeiten über den Abbruch des Ausbildungs- bzw. Arbeitsverhältnisses bis hin zu Störungen im partnerschaftlichen Verhalten am Arbeitsplatz.“<sup>435</sup>

Die angestrebte Erweiterung von Sexualpädagogik auf den bisher noch nicht erschlossenen Bereich der Wirtschaft geht einher mit einer Erweiterung beziehungsweise Veränderung der pädagogischen Zielsetzungen; standen ursprünglich noch Körperaufklärung, sexuelle Selbstbestimmung, Toleranz gegenüber Minderheiten und ein partnerschaftliches Verhältnis der Geschlechter im Mittelpunkt, so sind diese Ziele zwar nicht aufgehoben, doch müssen sie, um für die potenziellen Nachfrager interessant zu sein, nicht nur als kompatibel, sondern sogar als förderlich für betriebliche Vorgänge dargestellt werden.

Folglich rücken auch Begriffe, die aus den Wirtschaftswissenschaften und dem Management stammen, ins Zentrum der Argumentation: „Unternehmen, die gezielt Potenziale aller Mitarbeiter/innen nutzen und erweitern, haben die Möglichkeit, individuelle Leistungen und damit die Innovationsfähigkeit des Betriebes zu erhöhen. Die Förderung von Frauen und Männern im beruflichen Alltag ist Bestandteil eines modernen Personalmanagements, das den Unternehmen wirtschaftlichen Erfolg verspricht.“<sup>436</sup>

Der Erfolg, den betriebliche Sexualpädagogik verspricht, reicht unter anderem von der „Erhöhung der Arbeitsmotivation“, „Förderung der Wettbewerbsfähigkeit“, „fortschrittliches Personalmarketing“ bis hin zur „Erleichterung der Personalbindung“ und „Zuwachs an Arbeitsproduktivität“.<sup>437</sup>

Um Sexualpädagogik als für die Interessen der Wirtschaft attraktive Dienstleistung darzustellen und anzubieten, wird also in erster Linie ökonomisch argumentiert, den Betrieben wird durch das Engagement von Sexualpädagogen ein wirtschaftlicher Vorteil in Aussicht gestellt: „Mit der Erkenntnis, daß Störungen im partnerschaftlichen/kollegialen Umgang am

---

<sup>435</sup> Broschüre der Pro Familia, Landesverband NRW

<sup>436</sup> Pro Familia Freiburg: Vereinbarkeit..., a.a.O., S. 2

<sup>437</sup> Ebd., S. 5

Arbeitsplatz enorme Kosten verursachen, wächst die Bereitschaft, diese Themenfelder im Betrieb während der Arbeitszeit zu behandeln und dafür Zeit und Personal bereitzustellen.“<sup>438</sup>

Die Arbeitszeit, die durch die Teilnahme an sexualpädagogischen Veranstaltungen verloren geht, soll durch deren Effekte mehr als kompensiert werden.

Das Bestreben professioneller Sexualpädagogik, Projekte in Kooperation mit Wirtschaftsbetrieben, Verwaltungen etc. zu veranstalten, kann durchaus als Aufstiegsprojekt verstanden werden. Hierdurch wird es möglich, Kontakte zu leitenden und einflussreichen Positionen zu knüpfen, die weit über den ursprünglichen pädagogischen Bereich hinausgehen, was zugleich eine Aufwertung des Images von Sexualpädagogik bedeutet. Dabei wird durch Aufträge aus der Privatwirtschaft eine größere Unabhängigkeit von öffentlicher Finanzierung erhofft in einer Zeit, in der aufgrund knapper werdender finanzieller Ressourcen öffentlich finanzierte – und damit auch pädagogische – Arbeitsplätze gefährdet sind.

Deutlich wird am Beispiel betrieblicher Sexualpädagogik allerdings auch die Expansionsstrategie professioneller Pädagogik; durch die Thematisierung und Problematisierung soll es gelingen, bisher nicht erreichte Personenkreise zur Klientel zu machen. Durch eine Verankerung von Sexualpädagogik in die Berufsausbildung und die Arbeitswelt würde es gelingen, einen bisher verschlossenen Bereich zu pädagogisieren. Die ursprünglichen Zielsetzungen von Sexualpädagogik werden dabei stark erweitert, so dass Sexualpädagogik in Zusammenarbeit mit Betrieben unter anderem Ziele wie „mehr Verantwortung für den betrieblichen Ablauf entwickeln“, das „Interesse an der Arbeit steigern“ und „ein größeres Vertrauen zu den Vorgesetzten und dadurch zum Betrieb entwickeln“<sup>439</sup> verfolgt, die mit den eigentlichen Intentionen sexualpädagogischer Arbeit nichts mehr gemeinsam haben.<sup>440</sup>

---

<sup>438</sup> Ebd., S. 3

<sup>439</sup> Ebd., S. 10

<sup>440</sup> Wenn man berücksichtigt, dass die emanzipatorische Sexualpädagogik ursprünglich gesellschafts- und herrschaftskritische Positionen vertrat, erscheinen diese Zielsetzungen, die eine Anpassung an Hierarchien und betriebliche Interessen versprechen, allerdings als völlig konträr. Vgl. hierzu: Kerscher, K.-H. I.: Erziehung und Sexualität. Zu den Grundlagen einer emanzipatorischen Sexualpädagogik, Gießen/Lollar 1974

## **4. Abschlussdiskussion**

### **4.1. Zur Unterscheidung der Ebenen**

Die funktionalistische und die machttheoretische Perspektive, unter denen die Pädagogisierung der Gesellschaft bisher erklärt wurden, gehen von unterschiedlichen Grundannahmen aus. Der zentrale Unterschied besteht darin, dass die funktionalistische Sichtweise die (gestiegene) Nachfrage nach professioneller Pädagogik betont, während die machttheoretische Perspektive die Angebotsseite, die Interessen der Profession, als Ursache für die Zunahme von pädagogischen Angeboten annimmt.

Die wesentlichen Differenzen zwischen beiden Erklärungsansätzen werden deutlich, wenn man die unterschiedlichen Interpretationen der Begriffe Bedürfnisse, Kommunikation, pädagogische Zielsetzungen und Titel jeweils gegenüberstellt:

- Funktionalistisch betrachtet, reagiert Pädagogik auf die gewandelten Bedürfnisse der Bevölkerung; unter machttheoretischen Gesichtspunkten steht das Bedürfnis von Wissenschaft und Profession nach Expansion im Mittelpunkt.
- Kommunikation kann als notwendige Voraussetzung gelten, immer mehr und schwieriger werdende Lebensbereiche erfolgreich zu gestalten, oder als künstlich erzeugte Diskursivierung und Problematisierung möglichst vieler Bereiche des Lebens.
- Die Zielsetzungen, die professionelle Pädagogik verfolgt, sind unter funktionalistischen Gesichtspunkten erforderliche Kompetenzen, um das Leben in der Risikogesellschaft zu bewältigen; machttheoretisch handelt es sich um spezifische Werte einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe (bei Bourdieu des aufsteigenden Kleinbürgertums), denen zu allgemeiner Anerkennung verholfen wird.

- Schließlich lassen sich Titel als Erwerb von Fähigkeiten verstehen, die die Ausübung einer professionellen Tätigkeit erst ermöglichen, oder als Produkt der Aufstiegsstrategien von Pädagogen und deren Exklusivanspruch auf pädagogische Arbeit.

Es geht im Kern immer um die Frage, ob der gesellschaftliche Wandel objektiv ein größeres Maß an pädagogischer Arbeit erforderlich macht, oder ob es der Profession gelungen ist, im eigenen Interesse ständig neue Problemfelder ausfindig zu machen und zu definieren.

Auf der Ebene der konkreten pädagogischen Handlungsfelder können beide Erklärungsansätze jeweils für sich Plausibilität beanspruchen. Es handelt sich um verschiedene Perspektiven, die Pädagogisierung immanent nachvollziehbar erklären können.

Pädagogische Handlungsfelder wie inszenierte Gemeinschaften, Beratung und Jungenarbeit wurden als Reaktion auf die Risikogesellschaft gedeutet. Sie können unter machttheoretischer Sichtweise ebenso gut als erfolgreiche Durchsetzung von Professionsinteressen durch die Okkupation neuer Gebiete betrachtet werden. Umgekehrt könnte man die Einrichtung von Familienbildungsstätten und die Erweiterung der sexualpädagogischen Arbeitsfelder, die als Beispiele für eine machttheoretische Sichtweise dienten, als Reaktion auf kompliziertere Verhältnisse in der Risikogesellschaft interpretieren.

Auch die Existenz und die Inanspruchnahme pädagogischer Einrichtungen liefert kein entscheidendes Kriterium für die Überlegenheit einer der beiden Erklärungen. Sie können sowohl als Beleg für einen erhöhten Bedarf an Pädagogik gewertet werden als auch als das Ergebnis pädagogischer Propaganda, der es gelungen ist, ihr Angebot bekannt zu machen und sich als unverzichtbar darzustellen.

Jenseits der konkreten Handlungsfelder lässt sich allerdings die Reichweite der jeweils zugrunde liegenden Ansätze vergleichen.

Die funktionalistische Perspektive bezieht sich auf die Theorie der Risikogesellschaft von Ulrich Beck. Er beabsichtigt, im Rahmen einer



„subjektorientierten Soziologie“<sup>441</sup> die Folgen und Anforderungen der Risikogesellschaft im alltäglichen Leben der Menschen zu analysieren. Die Theorie der Risikogesellschaft bildet die Grundlage, von der aus Pädagogen einen erhöhten Bedarf nach professioneller Unterstützung ableiten. Auch diese Argumentation der Profession spielt sich auf einer unmittelbaren, lebensweltlichen Ebene ab. Sie beschreibt das Selbstverständnis von Pädagogen, ihre Motivation und ihre Aufgabenbeschreibung, d.h., sie bezieht sich auf die Ebene der Subjekte und deren Welterklärung. Aus dieser Perspektive ist es lediglich möglich, die Erklärungen, mit denen sich Pädagogen selbst ihre Existenz und ihre Zuständigkeit plausibel machen, nachzuvollziehen. Eine funktionstheoretische Erklärung verbleibt auf der Ebene der Profession und ihrer Deutungen.

Im Gegensatz dazu ist es das Interesse Bourdieus, die symbolischen Auseinandersetzungen selbst wiederum zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zu machen. Die jeweiligen Deutungen der handelnden Personen sind zwar Bestandteil seiner Theorie, doch werden sie in einen Kontext eingeordnet, in dessen Mittelpunkt soziale Interessen stehen.

Ausgangspunkt hierbei ist die Überlegung, dass die alltagsweltlichen Interpretationen der sozialen Welt lediglich die subjektive Sicht der Dinge wiedergeben, allerdings nicht die jeweilige Funktion umfassend erklären können. Insbesondere die Auseinandersetzungen auf symbolischer und sprachlicher Ebene sind zugleich auch mit Machtinteressen verbunden. Es handelt sich immer auch um von Interesse bestimmte ideologische Auseinandersetzungen, und dies unabhängig davon, ob es den beteiligten Personen bewusst ist. Diese Sichtweise ermöglicht es, Pädagogisierung auf zwei unterschiedlichen Ebenen zu betrachten: Zum einen auf der Ebene der Expansion von pädagogischen Arbeitsfeldern und -plätzen, zum anderen auf der Ebene der Selbstrechtfertigung der Expansion.

---

<sup>441</sup> Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, In: Dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten, a.a.O., S. 10-39  
Freiheiten, a.a.O., S. 10-39

Die zweite Ebene ist von der ersten nicht zu trennen; sie wird in einem machttheoretischen Kontext als Element der Pädagogisierung deutlich. Die Tatsache des pädagogischen Bedeutungszuwachses und die damit einhergehende Begründung dieses Zuwachses gehören zusammen zum Prozess der Pädagogisierung.

Bezieht man diese Sichtweise auf die Folgerungen, die die pädagogische Profession aus den Bedingungen der Risikogesellschaft zieht, so handelt es sich um eine Sicht der Welt, die Professionsinteressen dient. Dieser Zusammenhang gilt unabhängig davon, ob die Bedingungen der Risikogesellschaft tatsächlich einen Mehrbedarf an pädagogischen Angeboten erfordern, ob diese Annahme in sich schlüssig und plausibel ist. Indem man die lebensweltliche Sicht von der sozialen Funktion trennt, wird die lebensweltliche Sicht zu einer Artikulation von Interessen, zu einer Position im Feld der symbolischen Auseinandersetzungen, wobei es keine Rolle spielt, ob diese Argumente ehrlich gemeint sind oder absichtlich nur eigene Interessen artikulieren.

Dies gilt ebenso für die verschiedenen Aufstiegsstrategien der Profession. Auch wenn es inhaltlich gute Gründe dafür geben mag, beispielsweise Ansätze und Methoden aus der Psychologie in die pädagogische Arbeit zu übernehmen, so erfüllt dies objektiv auch die Funktion, der pädagogischen Profession zu einem höheren Prestige zu verhelfen, indem eine größere Nähe zu den angesehenen und besser bezahlten therapeutischen Professionen angestrebt wird.

Eine machttheoretische Perspektive, die die Annahmen und Deutungen der pädagogischen Profession zum Gegenstand macht, ist somit in der Lage, diese in sich zu integrieren.

Hierdurch kann nicht nur faktische Pädagogisierung erklärt werden, sondern die Diskussion über die Notwendigkeit des Ausbaus von pädagogischem Handeln selbst wird zum Bestandteil von Pädagogisierung, weil sie sie zugleich legitimiert. Sie ist nicht als eine Kritik an professionellen Sichtweisen zu verstehen, sondern macht die Voraussetzungen, Annahmen und Überzeugungen der Profession zu ihrem Gegenstand. Diese Position

ermöglicht es, Professionsinteressen deutlich zu machen, die hinter der Bezugnahme auf die Risikogesellschaft stehen. Das Selbstverständnis der Profession, auf gesellschaftlichen Wandel zu reagieren, ist somit eine Legitimationsstrategie der Profession und dadurch selbst Bestandteil der Pädagogisierung, weil es die Ausweitung pädagogischer Arbeit unumgänglich erscheinen lässt.

## **4.2. Pädagogisierung als das Ergebnis einer Wechselwirkung von Angebot und Nachfrage**

Das Verhältnis zwischen der funktionalistischen und der machttheoretischen Erklärung lässt sich als ein Verhältnis zwischen einer lebensweltlichen, unmittelbaren Erklärung und einer umfassenderen Sichtweise beschreiben, wobei diese Sichtweise die erste in sich integrieren kann und deren interessen geleitete Funktion deutlich macht.

Jenseits dieser Unterschiede stellt sich allerdings die Frage, ob es möglich ist, eine Verbindung zwischen beiden herzustellen. Voraussetzung hierfür ist es, die funktionalistische und die machttheoretische Perspektive nicht als Gegensätze zu betrachten, sondern als sich gegenseitig bedingend; statt einen Gegensatz zu konstruieren, werden beide Momente aufeinander bezogen. Hierdurch ist es möglich, die Nachfrage und das Angebot an pädagogischen Interventionen als einen sich wechselseitig verstärkenden Prozess zu begreifen. Pädagogisierung wird aus dieser Perspektive als Prozess aufgefasst, der sowohl durch die komplizierteren Lebensbedingungen in der zweiten Moderne als auch durch die Interessen der Profession verursacht wird. Eine solche Sichtweise begreift psychosoziale Angebote als „Produkt und Produzent von Modernisierungsrisiken.“<sup>442</sup> Sie betont eine Wechselwirkung zwischen der Einrichtung pädagogischer Angebote und deren Inanspruchnahme und hebt hierdurch den Widerspruch zwischen einer macht- und einer funktionstheoretischen Sichtweise auf. Produkt von Modernisierungsrisiken ist pädagogische Arbeit insofern, als sie tatsächlich durch eine höhere Betroffenheit von riskanten Lebensbedingungen erforderlich wird. Produzent von Modernisierungsrisiken zu sein bedeutet, dass pädagogische Angebote durch die Einrichtung verschiedenster Institutionen und die Werbung hierfür, die Problematisierung aller Lebensbereiche, die öffentliche Thematisierung pädagogischer Themen usw. an eine öffentliche Nachfrage anknüpfen und diese in ihrem Sinne verstärken. Professionelle Pädagogik reagiert auf schwierige Lebensverhältnisse, ist aber auch aktiv beteiligt an der steigenden Nachfrage.

---

<sup>442</sup> Vgl. hierzu: Rauschenbach, T.: Soziale Arbeit und soziales Risiko, a.a.O., S. 45

Deutlich wird dieser Zusammenhang am Beispiel der Individualisierung von Lebensläufen: Professionelle Pädagogik verfolgt das Ziel, die jeweiligen individuellen Bedürfnisse ihrer Klientel zu akzeptieren und deren Umsetzung zu ermöglichen. Das Ergebnis pädagogischer Maßnahmen, die verstärkte individuelle Lebensorientierung, gerät dabei in Widerspruch zu traditionellen Lebensweisen, wodurch wiederum neue, problematische und zu verhandelnde Lebenssituationen entstehen, die unter Umständen neue professionelle Hilfe erforderlich machen.

Zudem führt die Existenz von spezialisierten pädagogischen Einrichtungen dazu, verschiedene Bereiche des Lebens überhaupt erst als problematisch zu empfinden, neue Fragen zu stellen, eigene Unzufriedenheiten zu äußern und sein Leben ändern zu wollen; Pädagogik wirkt dadurch an der Erzeugung eines Problembewusstseins mit und verstärkt die Nachfrage nach sich selbst.

Auch wenn Pierre Bourdieu zu einer machttheoretischen Erklärung tendiert, wenn er das aufstrebende Kleinbürgertum und dessen Wertorientierung als treibende Kraft der Pädagogisierung betrachtet, betont er doch auch, dass es eine Wechselwirkung zwischen dem Angebot und der Nachfrage an pädagogischer Arbeit gibt: „...zweifelloso gerät die Suche nach psychischer Gesundheit mit ihrem Rückgriff auf *Profis der rationalen Seelenpflege* (Psychoanalytiker, Psychotherapeut, Eheberater usw.) in eine dialektische Beziehung zur Entwicklung einer Körperschaft, die fähig ist, das Bedürfnis nach ihrem eigenen Produkt zu produzieren, d.h. einen *Markt* für die Güter und Dienste, die anzubieten sie vorbereitet ist.“<sup>443</sup>

Diese dialektische Beziehung zwischen der Suche nach psychischer Gesundheit, der Nachfrage nach psychosozialen Diensten und dem Entstehen von Spezialisten zur Befriedigung dieses Bedürfnisses, dem Angebot, beinhaltet sowohl den Bedarf an psychosozialen Fachkräften als auch die aktive Rolle, die Pädagogen bei der Erzeugung von diesen Bedürfnissen spielen.

Hier zeigen sich Parallelen zu Marktverhältnissen, wo es darum geht, permanent neue Produkte zu entwickeln, Marktlücken zu entdecken oder auch zu erfinden und anschließend – vor allem mit den Mitteln der Werbung – das

---

<sup>443</sup> Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, a.a.O., S. 580

Bedürfnis nach ihnen überhaupt erst zu schaffen. In diesem Kontext spricht Bourdieu auch von einer „Konsumentenmoral“<sup>444</sup>.

Deutlich wird diese Konsumentenmoral am Beispiel der Sexualpädagogik: Galt bis in die 60er Jahre hinein die sexuelle Betätigung von Kindern und Jugendlichen als verwerflich und unter allen Umständen zu verhindern<sup>445</sup>, so betont Sexualpädagogik heute die lustvollen Seiten von Sexualität bis ins hohe Alter hinein. In den Zielsetzungen der modernen Sexualpädagogik spiegelt sich der gesellschaftliche Wandel von einer Verzicht- zu einer Konsummoral.<sup>446</sup> Genuss, Leidenschaft und Lust sind nicht nur pädagogische Zielsetzungen, sondern auch – nicht zuletzt von der Werbung gefördert – gesellschaftliche Leitwerte, in denen Bedürfnisse von vornherein als prinzipiell akzeptabel gelten. Sexualpädagogik spiegelt hier gewandelte gesellschaftliche Wertorientierungen wider, knüpft an eine allgemeine Tendenz an und verstärkt diese wiederum durch ihre Tätigkeit.

Wenn professionelle Pädagogik nun die grundsätzliche Akzeptanz von jeweils individuellen Bedürfnissen betont, so geht es nicht wie im kommerziellen Bereich um den unmittelbaren Konsum. Vielmehr geht es darum, an psychischen und sozialen Bedürfnissen der Bevölkerung, die zugleich auch immer die potenzielle Klientel ist, anzusetzen und Unzufriedenheiten aufzugreifen. Das Leben unter den Bedingungen der Risikogesellschaft, in der Lebensfreude, Spaß, Selbstverwirklichung und Authentizität die leitenden Werte sind, bringt zugleich auch veränderte und erhöhte Ansprüche mit sich. Dieses Optimierungsgebot greifen pädagogische Angebote auf, verstärken und nutzen es in ihrem Sinne.

Berücksichtigt man die gewandelten Bedürfnisse und die Rolle, die pädagogische Arbeit bei der Befriedigung und Produktion dieser Bedürfnisse spielt, so kann die Profession durchaus als Risikogewinner betrachtet werden, als Berufsstand, der sowohl vorhandene Bedürfnisse aufgreift, als auch an ihrem Entstehen mitwirkt.

---

<sup>444</sup> Ebd.

<sup>445</sup> Vgl. hierzu Koch, F.: Sexualaufklärung in Deutschland gestern und heute, a.a.O.

<sup>446</sup> Vgl. Schmidt, G.: Das große Der Die Das, Reinbek b. Hamburg 1988

Diese Sichtweise ermöglicht es, sowohl die Nachfrage als auch das Angebot, die Interessen der Bevölkerung an psychosozialen Diensten und das Interesse von Pädagogen an der Erweiterung ihrer Profession in Übereinstimmung zu bringen.

Würde man lediglich die Nachfrage an pädagogischer Unterstützung als das treibende Moment betrachten, wäre sie nichts als eine Reaktion auf bereits vorhandene Problemlagen, wäre sie nur die professionelle Antwort auf bereits zuvor empfundene und artikulierte Problemlagen. Hinzu kommt noch, dass die pädagogische Expansion die Existenz pädagogischer Studiengänge und deren Absolventen, also einer hohen Zahl an ausgebildeten Fachkräften, schon voraussetzt.

Umgekehrt könnte eine rein machttheoretische Perspektive die Inanspruchnahme pädagogischer Einrichtungen nicht vollständig erklären; diese wären dann ausschließlich das Ergebnis von pädagogischer Propaganda und Reklame und die Motive, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen, rein künstlich geschaffen.

Die Annahme einer wechselseitigen Verstärkung von Angebot und Nachfrage an pädagogischen Diensten wird zudem noch plausibel, wenn man den historischen Zeitraum von gesellschaftlichem Wandel und der einsetzenden Pädagogisierung betrachtet. Den Beginn des Zerfalls der traditionellen Industriegesellschaft und damit das Einsetzen der Risikogesellschaft, die sich allerdings erst im Laufe der 70er Jahre voll entfaltet, datiert Ulrich Beck zu Beginn der 60er Jahre. Zur gleichen Zeit entstehen neue pädagogische Studiengänge, deren Absolventen später auf den Arbeitsmarkt drängen. Diese Studierendengeneration, die später tätig und nach neuen Einsatzgebieten suchen wird, ist zum einen bereits konfrontiert mit den Bedingungen der Risikogesellschaft, das heißt mit Fragen nach der „richtigen“ Lebensführung, mit Unsicherheiten, mit Relativitäten. Zum anderen ist diese Generation mehr als jede andere vor ihr mit pädagogischen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Theorien vertraut, studiert in einer stark expandierenden Disziplin, die immer mehr Bereiche des Lebens zur theoretischen Disposition stellt. Die Suche nach immer neuen Einsatzgebieten, das Problematisieren aller Lebensbereiche fällt insofern auf einen fruchtbaren

Boden, weil die Bereitschaft und auch der Zwang, das Leben nicht mehr einfach so hinzunehmen, es möglichst optimal zu gestalten, ebenfalls gestiegen sind. Das Angebot an pädagogischer Unterstützung ist insofern nicht lediglich künstlich geschaffen, sondern greift eine gesellschaftliche Situation auf und verstärkt sie; es kann an eine soziale Situation unter riskanten Lebensbedingungen anknüpfen und diese im eigenen Interesse nutzen.

Durch die Verbindung einer machttheoretischen mit einer funktionalistischen Sichtweise wird ein zwiespältiges Verhältnis von professioneller Pädagogik und Gesellschaft offensichtlich. Der Unterstützung bei der Bewältigung und Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens steht die Gefahr einer Entmündigung durch Experten gegenüber: Pädagogische Arbeit sieht sich immer konfrontiert mit den Widersprüchen von Hilfe und Kontrolle, Kompetenzerweiterung und Disziplinierung, Unterstützung und Manipulation. Sieht man davon ab, einen funktions- und einen machttheoretischen Erklärungsansatz als Widerspruch aufzufassen und bezieht beide Perspektiven aufeinander, so wird die Ambivalenz von Pädagogisierung deutlich: Professionelle Pädagogik profitiert von den Unsicherheiten in der Risikogesellschaft, schafft Abhilfe bei Betroffenheit von Modernisierungsrisiken und erzeugt zugleich einen weiteren Bedarf nach ihren Angeboten.



## **5. Literaturverzeichnis**

- Badinter, E.: XY, Die Identität des Mannes, München 1993
- Bahn Müller, R., T. Rauschenbach, W. Trede: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt, Weinheim und München 1988
- Baldus, M.: Mit Laptop, Handy und Krawatte. Pro Familia goes Business, In: Pro Familia Magazin 3/99, S. 20-21
- Baumert, J., P. M. Roeder: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin, In: Alisch, L.-M., J. Baumert, K. Beck (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweig 1990, S. 79-129
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986
- Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Einleitung, In: Dies. (Hrsg.): Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a.M. 1990, S. 7-19
- Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Riskante Chancen – Gesellschaftliche Individualisierung und soziale Lebens- und Liebesformen, In: Dies.: Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a.M. 1990, S. 7-19
- Beck-Gernsheim, E.: Von der Liebe zur Beziehung? Veränderungen im Verhältnis von Mann und Frau in der individualisierten Gesellschaft, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a.M. 1990, S. 65-104
- Beck-Gernsheim, E.: Freie Liebe, Freie Scheidung: Zum Doppelgesicht von Freisetzungprozessen, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a.M. 1990, S. 105-134
- Beck-Gernsheim, E.: Alles aus Liebe zum Kind, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt a.M. 1990, S. 135-184
- Beck, U.: Die Erfindung des Politischen, Frankfurt a.M. 1993

Beck, U.: Vom Veraltern sozialwissenschaftlicher Begriffe, In: Görg, C. (Hrsg.): Gesellschaft im Übergang. Perspektiven kritischer Soziologie, Darmstadt 1994, S. 21-43

Beck, U., E. Beck-Gernsheim: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, In: Dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M. 1994, S. 10-38

Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse? In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M. 1994, S. 43-60

Beck, U., W. Bonß, C. Lau: Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In: Beck, U., C. Lau (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung, Frankfurt a.M. 2004, S. 13-62

Beck-Gernsheim, E.: Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M. 1994, S. 115-138

Beck-Gernsheim, E.: Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen, München 1998

Belardi, N.: Was ist sozialpädagogische Beratung?, In: Ders. (Hrsg.): Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung, 2. Auflage, Weinheim und Basel 1999, S. 32-44

Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 3/4 1991

Blech, J.: Die Krankheitserfinder. Wie wir zu Patienten gemacht werden, Frankfurt a.M. 2004

Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982

Böhlke, E., R. Rilling (Hrsg.): Bourdieu und die Linke. Politik – Ökonomie – Kultur, Berlin 2007

Böhm, W.: Kommunikation, In: Ders.: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2000, S. 397-398

Böhnisch, L.: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters, Weinheim und München 1992

Böhnisch, L.: Jungenarbeit, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 340-342

Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim und München 1997

- Böhnisch, L.: Männliche Sozialisation. Eine Einführung, Weinheim und München 2004
- Böllert, K.: Prävention, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 439-441
- Böllert, K.: Prävention und Intervention, In: Otto, H.-U., H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied und Kriftel 2001, S. 1394-1395
- Bourdieu, P.: Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie, In: Ders.: Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt/M. 1974, S. 7-41
- Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt/M. 1976
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M. 1982
- Bourdieu, P.: Sozialer Raum und „Klassen“, In: Ders.: Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon, Zwei Vorlesungen, Frankfurt/M. 1985, S. 9-46
- Bourdieu, P.: Leçon sur la leçon, In: Ders.: Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon, Zwei Vorlesungen, Frankfurt/M. 1985, S. 49-81
- Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2 der Sozialen Welt
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M. 1987
- Bourdieu, P.: Homo Academicus, Frankfurt a.M. 1988
- Bourdieu, P.: Satz und Gegensatz, Berlin 1989
- Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1992
- Bourdieu, P.: Rede und Antwort, Frankfurt/M. 1992
- Bourdieu, P.: Soziologische Fragen, Frankfurt/M. 1993
- Bozay, K.: „... ich bin stolz, Türke zu sein!“ Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte im Zeichen der Globalisierung, Schwalbach/Ts. 2005
- Brand, K.-W.: Pädagogische Diskurse, Konjunktoren des Zeitgeistes und gesellschaftlicher Problemwandel, In: Neue Praxis, 23 (1993), Heft 1/2, S. 11-24
- Brandes, H.: Der männliche Habitus, Band 1: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identitäten, Opladen 2001
- Bründel, H., K. Hurrelmann: Konkurrenz, Karriere, Kollaps: Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann, Stuttgart, Berlin, Köln 1999

Buchkremer, H.: Handbuch Sozialpädagogik, Darmstadt 1995

Büchner, P.: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln.  
Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945, In: Preuss-Lausitz, U., u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, 4. Aufl., Weinheim und Basel 1995, S. 196-212

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde. Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin, Band 3, 5. Auflage, Nürnberg 1981

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde: Diplom-Sozialpädagoge/Diplom-Sozialpädagogin; Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialarbeiterin (Fachhochschule), 5. Auflage, Bielefeld 1986

Bundesanstalt für Arbeit: Blätter zur Berufskunde. Diplom-Pädagoge/Diplom-Pädagogin und Magister der Erziehungswissenschaft, 7. Auflage, Bielefeld 1994

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e.V.: Gesamtstatistik der Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege, Bonn 1997

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e.V.: Gesamtstatistik der Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege 1970-2000, Bonn 2000

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, Gesamtstatistik 2004

Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn 1990

Bundesministerium für Familien und Senioren (Hrsg.): Familie und Beratung. Familienorientierte Beratung zwischen Vielfalt und Integration. Stuttgart, Berlin, Köln 1993

Bundesverband Pro Familia: Rahmenkonzept Sexualpädagogik, Frankfurt a.M. 2000

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Handbuch Gesundheitsförderung und Erlebnispädagogik in der Jugendarbeit, Köln 1993

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Band 4 der Forschung und Praxis Sexualaufklärung und Familienplanung, Köln 1995

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung, 3. Auflage, Köln 1996

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Forum  
Sexualaufklärung, Heft 1/2 1997

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Rahmenkonzept  
Sexualaufklärung für Jugendliche, Köln 1997

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Kompetent,  
authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme,  
Sexualaufklärung und Beratung von Jungen, Köln 1998

Busch, D.: Vorwort, In: Hommerich, C.: Der Diplompädagoge – ein  
ungeliebtes Kind der Bildungsreform, Frankfurt/M. 1984, S. 3-11

Butterwegge, C.: Krise und Zukunft des Sozialstaates, Wiesbaden 2005

Combe, A., W. Helsper: Einleitung, In: Dies. (Hrsg.): Pädagogische  
Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, 2.  
Auflage, Frankfurt a.M. 1996, S. 9-49

Der Kampf um die symbolische Ordnung. Pierre Bourdieu im Gespräch mit A.  
Honneth, H. Kocyba und B. Schwibs, In: Ästhetik und Kommunikation, 16. Jg.  
1986, S. 154ff

Dewe, B., W. Ferchhoff, A. Scherr, G. Stüwe: Professionelles soziales  
Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, 2.  
Auflage, Weinheim und München 1995

Dudek, P.: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und  
Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn/Obb. 1999

Ecarius, J.: Lebenslauf und Erziehung, In: Krüger, H.-H., W. Helsper (Hrsg.):  
Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft,  
Opladen 1995, S. 247-256

Engel, F., F. Nestmann: Beratung: Lebenswelt, Netzwerk, Institutionen, In:  
Krüger, H.-H., T. Rauschenbach: Einführung in die Arbeitsfelder der  
Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Opladen 1997, S. 177-189

Farin, K.: Generation Kick.de. Jugendsubkulturen heute, München 2001

Flösser, G.: Sozialmanagement, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf, Opladen 2002, S. 173-181

Franzkowiak, P., E. Wenzel: In Zukunft Gesundheit? Notizen zum einseitigen Liebeswerben der „neuen“ Prävention um Sozialarbeit und Sozialpädagogik, In: Böllert, K., H.-U. Otto: Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft, Bielefeld 1989, S. 113-128

Fuchs, P., E. Pankoke: Beratungsgesellschaft, Schwerte 1994

Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit, Weinheim und München 1998

Gängler, H., T. Rauschenbach: „Sozialarbeitswissenschaft“ ist die Antwort. Was aber war die Frage?, In: Grunwald, K., F. Ortmann, T. Rauschenbach, R. Treptow (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt, Weinheim und München 1996, S. 157-178

Gesellschaft für Geburtsvorbereitung (Hrsg.): Eltern brauchen Unterstützung... von Anfang an. Dokumentation der Tagung: Familienbegleitung – ein neues Kurskonzept für die Zeit der frühen Elternschaft, Düsseldorf 1999

Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, 4. Auflage Stuttgart 1988

Gilles-Bacciu, A.: Familienbildung. Angebotsstrukturen und Vernetzung mit anderen Diensten für Familien, In: Jugendamt der Stadt Köln (Hrsg.): Familienbildung heute. Prävention oder Luxus? Dokumentation einer Fachtagung vom Herbst 1994, Köln 1995, S. 23-27

Glaser, H.: Kulturarbeit, soziale, In: Kreft, D., I. Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 383-386

Glaser, H.: Deutsche Kultur 1945 – 2000, Darmstadt 1997

Goldberg, H.: Man(n) bleibt Mann. Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung, Reinbek b. Hamburg 1986

Gross, P.: Die Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft. Soziale Befreiung oder Sozialherrschaft, Opladen 1983

Grunert, C., H.-H. Krüger: Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität?, In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. 2004, Heft 3, S. 309-325

Heidenreich, M.: Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung, In: Apel, H. J., K.-P. Horn, P. Lundgreen, U. Sandfuchs: Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S. 35-58

Heiner, M.: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven, Stuttgart 2004

Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folgen 1-6, Frankfurt a.M. 2002-2008

Heitmeyer, W., J. Mansel: Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, In: Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände, Frankfurt a.M. 2008, S. 13 - 35

Hallwachs-Moussali, G., u.a.: Jetzt erst recht! Beruf und Familie für Frauen und Männer. Anregungen für die Bildungsarbeit, Bönen 1997, S. 89-113

Heitmeyer, W.: Entsicherungen. Desintegrationsprozesse und Gewalt, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt/M. 1994, S. 376-401

Heitmeyer, W., J. Müller, H. Schröder: Verlockender Fundamentalismus, Frankfurt a.M. 1997

Harms, G.: Erwachsenenbildung, In: Kreft, D., I. Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage 1996, S. 170

Heger, R.-J.: Erwachsenenbildung, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, Reinbek b. Hamburg 1989, S. 407-424

Heiner, M., u.a.: Methodisches Arbeiten in der Sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 1994

Höfer, R., F. Strauss: Familienberatung – aus Sicht ihrer Klienten, In: Presting, G.: Erziehungs- und Familienberatung. Untersuchung zur Entwicklung, Inanspruchnahme und Perspektive, Weinheim und München 1991, S. 157-198

Hollstein, W.: Männerdämmerung. Von Tätern, Opfern, Schurken und Helden, Göttingen 1999

Hommerich, C.: Der Diplompädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform, Frankfurt a.M./New York 1984

Hottelett, H.: Beratung, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1994, S. 102-107

Hundsatz, A.: Die Erziehungsberatung, Weinheim und München 1995

Jordan, E: Jugendarbeit, In: Kreft, D., I. Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 300-303

Jugend 2006: Deutsche Shell AG, Frankfurt a.M. 2006

Kade, J., C. Lüders, W. Hornstein: Die Gegenwart des Pädagogischen, In: Pädagogisches Wissen, 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, herausgegeben von J. Oelkers und H.-E. Tenorth, S. 39-65

Kaletta, B.: Wie können Familienbildungsstätten das Bild vom kompetenten Säugling und den intuitiv handelnden, sich selbst vertrauenden Eltern innovativ in ihre Arbeit miteinbeziehen? Diplomarbeit, Köln 2000

Kaufmann, J.-C.: Was sich liebt, das nervt sich, Konstanz 2008

Kerscher, K.-H. I.: Erziehung und Sexualität. Zu den Grundlagen einer emanzipatorischen Sexualpädagogik, Gießen/Lollar 1974

Keupp, H., F. Strauß, W. Gmür: Verwissenschaftlichung und Professionalisierung. Zum Verhältnis von technokratischer und reflexiver Verwendung am Beispiel psychosozialer Praxis, In: Beck, U., W. Bonß (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?, Frankfurt a.M. 1989, S. 149-195

Keupp, H.: Psychologisches Handeln in der Risikogesellschaft, München 1994

Keupp, H.: Empowerment, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage Weinheim und München 1996, S. 164-166

KMK: Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft, In: Z.f.P. 15. Jg. (1969), S. 209ff

Koch, F.: Sexualaufklärung in Deutschland gestern und heute, In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: „Learn to love“ Dokumentation der Fachtagung Sexualaufklärung für Jugendliche, Köln 1995, S. 17-23

Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel 2005

Kröll, T.: Die Ideologie des Neoliberalismus als kulturelles Kapital, In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 12/2008, S. 70-78



Krüdener, B., J. Schulze: ...besser als ihr Ruf? Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogInnen, In: Der pädagogische Blick 1/93, S. 19-30

Krüger, H.-H., T. Rauschenbach: Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin?, In: Dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim und München 1994, S. 7-16

Krüger, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug?, In: Krüger, H.-H., T. Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim und München 1994, S. 115-130

Krüger, H.-H.: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen, In: Krüger, H.-H., W. Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 303-318

Krüger, H.-H., T. Rauschenbach: PädagogInnen in Studium und Beruf – eine einleitende Skizze, In: Dies. (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf.

Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven, Wiesbaden 2004, S. 9-30

Kupffer, H.: Erziehung – Angriff auf die Freiheit, Weinheim und Basel, 2. Auflage 1984

Kurz-Adam, M.; Selbstbewusste Unordnung. Vom Umgang mit der Vielfalt in der Beratungsarbeit, In: Marschner, L. (Hrsg.): Beratung im Wandel, Mainz 1999, S. 77-89

LAG Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt; Positionspapier zur Gestaltung des §11 (2) des Weiterbildungsgesetzes NRW, Nordrhein-Westfalen 2002

Langness, A., I. Leven, K. Hurrelmann: Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit, In: 15. Shell Jugendstudie, Jugend 2006, Frankfurt a.M. 2006, S. 49-102

Lenzen, D.: Erziehungswissenschaft – Pädagogik, In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 11-41

Lüders, C.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik, Weinheim 1989

Lüders, C., M. Winkler: Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität, In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 1992, Nr. 3, S. 359-370

Lüders, C.: Studium und Berufe, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek b. Hamburg 1994, S. 586-591

Lüders, C.: Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamem Gelände, In: Krüger, H.-H., T. Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim und München 1994, S. 163-183

Lüders, C., J. Kade, W. Hornstein: Die Entgrenzung des Pädagogischen, In: Krüger, H.-H., W. Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S. 207-215

Lundgreen, P.: Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive, In: Apel, H. J., u.a.: Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S. 19-34

Mahnke, E., U. Sielert: Zeitfluss und Augenblick – Liebe, Sexualität und Älterwerden. Sexualpädagogische Reflexionen, In: Timmermanns, S., E. Tuider, U. Sielert (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken, Weinheim und München 2004, S. 179-197

Menne, K.: Erziehungsberatung, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 173-175

Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau in NRW (Hrsg.): Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können, Düsseldorf 1996

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familien NRW: Väterarbeit in NRW. Bestandsaufnahme und Perspektive, Köln 2004

Minsel, B.: Stichwort: Familie und Bildung, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/2007, S. 299-316

Möller, K.: Rechtsextremismus und Gewalt, In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Lust auf Randale, Bonn 1993, S. 35-64

Mollenhauer, K.: Sozialpädagogische Einrichtungen, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 447-476

Mühlum, A.: Zur Notwendigkeit und Programmatik einer Sozialarbeitswissenschaft, In: Wendt, W. R. (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Position der Sozialarbeitswissenschaft, Freiburg 1994, S. 41-74

Mühlum, A. (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der sozialen Arbeit, Freiburg i.B. 2004

Münchmeier, R.: Krise als Chance, In: Rauschenbach, T., H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992, S. 133-145

Nahrstedt, W.: Freizeit/Freizeitpädagogik, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 221-225  
Nieke, W.: Erziehungswissenschaft (Studium), In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, S. 485-492, Stuttgart 1995

Opaschowski, H. W.: Freizeitpädagogik, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, Reinbek b. Hamburg 1989, S. 656-675

Otto, P., U. Haufe: „Anti-Aging“ – Rückwärts in die Zukunft. Über den Umgang mit Alter und Sexualität, In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Forum Sexualaufklärung, Heft 1-2, Köln 2003, S. 3-6

Prange, K.: Pädagogik im Leviathan, Bad Heilbrunn/Obb. 1991

Pro Familia Freiburg: Geschlechtsspezifische Sexualpädagogik in Betrieben und Berufsschulen, Freiburg 1997

Pro Familia Freiburg: Vereinbarkeit von Familie und Beruf; Partnerschaftliches Handeln am Arbeitsplatz, Freiburg 1998

Puch, H.: Inszenierte Gemeinschaften – Gruppenangebote in der Moderne, In: Neue Praxis 21 (1991), Heft 1, S. 21-25

Rauschenbach, T.: Sozialpädagogische Arbeitsplätze in den 90er Jahren, In: BAG-Mitteilungen 41/91, S. 12-26

- Rauschenbach, T.: Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild?, In: Neue Praxis 21 (1991), Heft 1, S. 1-11
- Rauschenbach, T.: Sind nur Lehrer Pädagogen?, In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 3 1992, S. 385-417
- Rauschenbach, T., H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992
- Rauschenbach, T.: Soziale Arbeit und soziales Risiko, In: Rauschenbach, T., H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992, S. 25-60
- Rauschenbach, T., F. Ortmann, M.-E. Karsten: Einführung, In: Dies. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick, Weinheim und München 1993, S. 7-11
- Rauschenbach, T.: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte, In: Der pädagogische Blick, 1/1993, S. 5-18
- Rauschenbach, T.: Der Sozialpädagoge, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 253-281
- Rauschenbach, T.: Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft, In: Beck, U., E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M. 1994, S. 89-111
- Rauschenbach, T.: Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage, In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft, Opladen 1998, S. 13-39
- Rauschenbach, T.: Das sozialpädagogische Jahrhundert, Weinheim und München 1999
- Rauschenbach, T., u.a.: Diplom-PädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung, In: Merckens, H., T. Rauschenbach, H. Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2, Opladen 2002, S. 75-111
- Rauschenbach, T.: Diplom-PädagogInnen – Gewinner oder Verlierer auf dem Arbeitsmarkt?, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel: Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf, Opladen 2002, S. 31-42

- Reichenbach, R.: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns, In: Reichenbach, R., F. Oser (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose, Weinheim und München 2002, S. 7-11
- Reichle, B.: Wir werden Familie. Ein Kurs zur Vorbereitung auf die erste Elternschaft, Weinheim und München 1999
- Reinbold, B.: Sozialmanagement, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 542-544
- Rollik, H.: Familienzentren im Wandel. Referat auf der Fachtagung Familienbildung in Sachsen. Tendenzen und Perspektiven, Chemnitz 2003
- Rose, L.: Mädchenarbeit und Jungenarbeit in der Risikogesellschaft, In: Neue Praxis 3/2000, S. 240-253
- Rupp, M., A. Smolka: Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/2007, S. 317-377
- Rutschky, K.: Das Milchmädchen rechnet. Über den Pessimismus als pädagogische Triebkraft, In: Baacke, D., A. Frank, J. Freese, F. Nonne (Hrsg.): Am Ende postmodern? Next Wave in der Pädagogik, Weinheim und München 1985, S. 83-95
- Sachße, C.: Die Pädagogisierung der Gesellschaft und die Professionalisierung der Sozialarbeit, In: Müller, S. u.a. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. Band 1982, S. 283-295
- Sachße, C.: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929, Opladen 1994
- Satzung der Gesellschaft für Sexualpädagogik, Köln 1998
- Schachtner, C.: Sozialpädagogik und gesellschaftliche Veränderung, In: Neue Praxis 4/1994, S. 299-309
- Schaub, H., K.G. Zenke: Wörterbuch Pädagogik, München 2005
- Schetsche, M.: Die Karriere sozialer Probleme, München und Wien 1996
- Schiedeck, J., T. Schäfer: Therapie – eine Pädagogik höherer Ordnung? Zur wachsenden Bedeutung therapeutischer Techniken und Betrachtungsweisen in pädagogischen Kontexten, In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 14. Jahrgang 1990, Heft 54/55, S. 27-45

- Schilling, J.: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997
- Schmidt, G.: Das Verschwinden der Sexualmoral. Über das Sexuelle, Hamburg 1996
- Schmidt, G.: Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen, Gießen 2004
- Schnack, D., R. Neutzling: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, 6. Auflage, Reinbek b. Hamburg 2003
- Schulz-Zehden, B.: Das Sexualleben älterer Frauen – ein tabuisiertes Thema?, In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Forum Sexualaufklärung, Heft 1-2, Köln 2003, S. 31-33
- Schweppe, C.: Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen im Studium der Sozialpädagogik, In: Neue Praxis, Heft 3/2001, S. 271-286
- Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1988
- Sielert, U.: Halt suchen auf schwankendem Boden. Jungensozialisation in den 90er Jahren, In: Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Hamburg (Hrsg.): Vom Jungen zum Mann. Neue Wege in der Jungensozialisation. Tagungsdokumentation, Hamburg 1996, S. 9-17
- Sielert, U.: Jungenarbeit heißt nicht einfach neue Programme zu entwerfen, In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Forum Sexualaufklärung, 2/3 1996, Köln 1996
- Sielert, U., K. Valtl: Einleitung, In: Dies. (Hrsg.): Sexualpädagogik lehren, Weinheim und Basel 2000, S. 7-10
- Sielert, U.: Kein Nischendasein mehr, aber auch nicht selbstverständlich – Jungenarbeit in Deutschland, In: BZgA, Forum Sexualaufklärung 1/2008, S. 3-7
- Sigusch, V.: Neosexualitäten. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversionen, Frankfurt/New York 2005
- Sprey-Wessing, T., A. Krisam: Vereinbarkeit von Familie und Beruf: Beiträge zur institutionellen Familienbildung. Wissenschaftliche Begleitung des

Modellprojekts der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildung, Stuttgart, Berlin, Köln 1997

Statistisches Bundesamt, Zeitreihe Soziale Berufe, 2008

Statistisches Jahrbuch des Bundes: Scheidungen und Eheschließungen in Deutschland, 2008

Sturzenhecker, B.: Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit, In: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hrsg.): Methoden aus der Jungenarbeit, Münster 1988, S. 5-41

Stüwe, G.: Erlebnispädagogik, In: Kreft, D., I. Mielenz: Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim und Basel, 4. Auflage 1996, S. 168-170

Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung, Weinheim und München 1988

Tenorth, H.-E.: Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne, In: Benner, D., D. Lenzen, H.-U. Otto: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise, Weinheim und Basel 1992, S. 129-139

Tenorth, H.-E.: Profession und Disziplin, In: Krüger, H.-H., T. Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim und München 1994, S. 17-28

Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990, In: Harney, K. H., H.-H. Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit, Opladen 1997, S. 111-154

Tenorth, H.-E.: Die überforderte Pädagogik?, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft, Opladen 2002, S. 111-118

Thiersch, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik, Weinheim und München 1986

Thiersch, H.: Aschenputtel und ihre Schwestern, In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg. 1990, Nr. 5, S. 711-727

Thiersch, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert, In: Rauschenbach, T., H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992, S. 9-23

- Thiersch, H.: Lebenswelt und Moral, Weinheim und München 1995
- Thoß, E., R. Bolz: Sexualität und Älterwerden, In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Forum Sexualaufklärung, Heft 1/2, Köln 2003, S. 25-28
- Tietze, W.: Vorschulerziehung, In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 2, Reinbek b. Hamburg 1989, S. 1590-1604
- Timmermanns, S., E. Tuider: Sexualpädagogik der Vielfalt, Weinheim und München 2008
- Valtl, K.: Essentials einer emanzipatorischen Sexualpädagogik, Pro Familia Magazin 5/97, S. 6-7
- Vogel, P.: Stichwort: Allgemeine Pädagogik, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/98, S. 157-180
- Vogel, P.: Das Studium der Erziehungswissenschaft, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, Opladen 2002, S. 13-20
- Wagner-Winterhager, L. (unter Mitarbeit von Jutta Lübert): Neue Entwicklung in den wissenschaftlichen Diplomstudiengängen Erziehungswissenschaft/Pädagogik, In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Mitteilungsblatt, 1. Jahrgang 1990, Heft 1, S. 44-65
- Wallner, C.: Drama oder Dramatisierung? Geschlechterverhältnisse heute und ihre Auswirkungen auf die Lebensbedingungen von Mädchen und jungen Frauen, In: Rohmann, G. (Hrsg.): Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen, Berlin 2007, S. 271-297
- Wambach, M. M. (Hrsg.): Der Mensch als Risiko, Frankfurt a.M. 1983
- Winkler, M.: Universalisierung und Delegation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart, In: Hoffmann, A., A. Langewand, C. Niemeyer (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne, Weinheim 1992, S. 135-153



Winkler, M.: Vom Verschwinden in der Vielfalt. Eine Skizze über Pluralität als Bedingung für Realität und Auflösung der Sozialpädagogik, In: Heyting, F., H. E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus, Weinheim 1994, S. 83-100

Züchner, I.: Wenn Erziehung zum Beruf wird. Entwicklung und Zukunft von Hauptfach-PädagogInnen und LehrerInnen, Daten und Befunde, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel: Erziehungswissenschaft. Arbeitsmarkt und Beruf, Opladen 2002, S. 215-225

Züchner, I.: Diplom – Magister – Lehramt: Studierende in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, In: Otto, H.-U., T. Rauschenbach, P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, Opladen 2002, S. 239-244

Peter Rüttgers,  
wohnhaft in 47057 Duisburg, Gustav-Freytag-Str. 34

**Ehrenwörtliche Erklärung zu meiner Dissertation  
mit dem Titel „Die Pädagogisierung der Gesellschaft im  
Spannungsfeld funktionalistischer und machttheoretischer  
Perspektiven“**

Sehr geehrte Damen und Herren,

hiermit erkläre ich, dass ich die beigelegte Dissertation  
selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen  
Hilfsmittel genutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich  
übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich versichere außerdem, dass ich die beigelegte Dissertation nur in  
diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe  
und, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig  
gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Duisburg, 26.05.2009

Peter Rüttgers